UNIVERSITY OF ALBERTA LIBRARY
0 1620 1187 0241

Modèles de rendement langagier

Français

6e année

372.6044
M63
2000
6e
annee

BSJ
SPECCOLL

nçais langue première

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

avril 2013 - encore en vigueur.

AUTORISÉ PAR LE MINISTÈRE

Modèles de rendement langagier
Français – 6e année
Français langue première

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – Français langue première : 6e année

ISBN 0-7785-0571-5

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires
3. Composante additionnelle de la trousse de 6e année – français langue première

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de lecture

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet d'interaction

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Digitized by the Internet Archive
in 2015

https://archive.org/details/modlesderendemen06albe

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de français de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue première. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :

- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :

- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Communication orale : écoute (visionnement d'un dessin animé – *Le loup Loulou*)
  - Communication orale : exposé (un sondage)
  - Lecture (texte narratif – livret au choix)
  - Écriture (texte narratif – *Pico, la coccinelle*)
- **Deuxième année :**
  - Lecture (description – thème : les bestioles)
  - Écriture (description/imaginaire – *Une bestiole très bizarre*)
- **Troisième année :**
  - Communication orale : écoute (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Communication orale : exposé (discours narratif – *Un hamster taquin*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Lecture (description – *Le geai bleu*)
  - Écriture (description/comparaison – *Je compare le geai bleu à la mésange à tête noire*)
- **Cinquième année :**
  - Communication orale : écoute (description – *Expédition au pôle Nord*)
  - Écriture (texte narratif – *Une aventure sans pareille*)
- **Sixième année :**
  - Lecture (texte narratif – *Alerte à l'Insectarium*)
  - Communication orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Alerte à l'Insectarium*)

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Lecture (texte problème et solution – thème : la violence dans les écoles)
- **Huitième année :**
  - Écriture (texte problème et solution – thème : la violence dans les écoles)
- **Neuvième année :**
  - Communication orale : écoute (visionnement d'un reportage – *Le phénomène hip-hop*)
  - Communication orale : interaction (discussion du phénomène hip-hop)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Lecture (extrait d'une pièce de théâtre : *Florence*)
- **Onzième année :**
  - Écriture (texte d'opinion – thème : la condition des jeunes dans la société d'aujourd'hui)
- **Douzième année :**
  - Communication orale : écoute (pièce de théâtre : *Tartuffe ou l'Imposteur*)
  - Communication orale : interaction (discussion sur des sujets d'actualité)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de français de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

3. Composante additionnelle de la trousse de 6e année – français langue première

La trousse de 6e année – français langue première contient, en plus de ce document, une vidéocassette intitulée : *Modèles de rendement langagier, Français langue première, 6e année*. Le but de cette vidéocassette est de présenter l'élève en action. Cette vidéo présente les discussions de groupe retenues pour illustrer les divers rendements langagiers dans ce domaine et à ce niveau scolaire.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient deux tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de sixième année à la lecture et à l'interaction. Ces deux tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de français de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en lecture, pages 1 à 4 et dans *Notes pédagogiques* en interaction, pages 1 à 4).
- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en lecture, pages 5 à 11 et dans *Notes pédagogiques* en interaction, pages 5 à 9).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;
b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;
c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;
d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;
e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;
f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;
g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Lecture

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Lecture

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 3

Critères de notation 6

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Lecture	*Alerte à l'Insectarium* (texte narratif)	trois sessions d'environ 60 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves lisent un récit d'aventures. Ils démontrent leur compréhension en remplissant un schéma fourni dans leur cahier et en répondant à une série de questions au sujet du récit. Ils répondent aussi à des questions suscitant leurs réactions face au récit. Par la suite, ils remplissent une fiche de réflexion pour faire un retour sur leur lecture.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la lecture**, l'élève :

- dégage les composantes d'un récit (4e);
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions (5e);
- réagit aux composantes d'un récit à partir de ses expériences personnelles (4e);
- réagit au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles (5e).

En ce qui a trait au **processus de lecture**, l'élève :

- fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que le schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e);
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation;
- se donne des images mentales pour soutenir sa compréhension (5e);
- utilise un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances;

***Ce projet vise aussi le renforcement de résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- fait appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau;
- fait appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau;
- explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (3e).

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de lire de courts récits de façon indépendante;
- d'utiliser les composantes de la structure narrative représentée de différentes façons;
- d'analyser les sentiments des personnages dans des récits;
- de faire des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions;
- de réagir à un texte en exprimant leurs sentiments et leurs opinions et en se référant à leurs expériences personnelles;
- de discuter des moyens qu'ils utilisent pour surmonter un bris de compréhension;
- de s'autoévaluer selon des critères précis.

Préparatifs

- Préparer un transparent de la page titre du récit.
- Prévoir trois sessions d'environ 60 minutes chacune pour que les élèves puissent :
  1. planifier leur lecture;
  2. faire la lecture;
  3. remplir un schéma fourni par l'enseignant et répondre à une série de questions;
  4. remplir une fiche de réflexion.

Démarche

Avant la lecture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils liront de façon indépendante un court récit dans lequel un personnage vit une situation difficile. Préciser que dans cette première activité, ils rempliront un schéma narratif et répondront à quelques questions pour démontrer leur compréhension et pour exprimer leurs réactions personnelles.
- Faire ressortir, en discutant avec les élèves, les attentes face à ce projet de lecture, soit :
  - dégager les éléments de la structure narrative du récit : la situation initiale, l'élément déclencheur, le développement et le dénouement;
  - établir l'ordre chronologique des événements;

- identifier les sentiments des personnages et établir des liens entre leurs sentiments et leurs actions;
- faire le lien entre leurs expériences personnelles et les actions et sentiments des personnages.

- Préciser qu'à la suite de l'activité, ils rempliront une fiche de réflexion pour évaluer la réussite de leur projet de lecture.
- Bien leur expliquer qu'après la lecture du récit, ils auront l'occasion de discuter de leur lecture en petits groupes. C'est l'objet de la deuxième partie de ce projet de modèles de rendement langagier, à savoir, le projet d'interaction. Le travail qu'ils feront durant ce projet de lecture les aidera à se préparer en vue du projet d'interaction qui suivra.

Planification de la lecture :

Activation des connaissances sur les stratégies de lecture :

- Inviter les élèves à planifier leur lecture.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien comprendre le récit. Discuter avec eux de la possibilité de surligner ou de souligner des passages pertinents du texte.

Activation des connaissances sur le contenu :

- Projeter un transparent de la page titre du récit pour dégager avec les élèves le contexte de l'histoire.
- Inscrire au tableau le mot « insectarium ». Faire un remue-méninges avec les élèves pour sonder leurs connaissances à ce sujet.

Prédictions :

- Distribuer le *Cahier de l'élève*. Regarder avec les élèves les différentes sections du cahier. Revoir les *Directives pour l'élève* à la page 1.
- Distribuer le récit.
- Inviter les élèves à faire individuellement des prédictions sur ce qui va se passer dans l'histoire et les inviter à noter leurs prédictions dans l'espace prévu à la page 1.

Pendant la lecture

- Demander aux élèves de faire la lecture du récit individuellement. Décider avec les élèves s'ils vont remplir le schéma au fur et à mesure qu'ils repèrent les composantes du récit ou le remplir après la lecture.

Après la lecture

- Les élèves remplissent le *Schéma narratif* et répondent à la série de questions qui se trouve aux pages 4 à 6 du *Cahier de l'élève*. Les élèves peuvent retourner au récit pour relire, au besoin.
- Leur demander de remplir la *Fiche de réflexion sur la lecture*, aux pages 7 et 8. Cette fiche leur permet de faire un retour sur les moyens utilisés pour bien comprendre le texte qu'ils ont lu.
- Ramasser le *Cahier de l'élève* et les livrets de lecture.

Ce document contient la version révisée du *Matériel de l'élève*. L'enseignant peut consulter la section des *Notes pédagogiques* pour connaître les raisons des modifications. Il peut aussi se référer aux *Exemples de travaux d'élèves* à des fins de comparaison.

Critères de notation

PRODUIT **Lecture**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage les composantes d'un récit [en suivant le schéma narratif donné] (4e);
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions (5e);
- réagit aux composantes d'un récit (4e) et au comportement des personnages (5e) à partir de ses expériences personnelles.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que le schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e). **Gestion** *L'élève :* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation; • se donne des images mentales pour soutenir sa compréhension (5e); • utilise un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances;* • fait appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau;** • fait appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau; • explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (3e).

* *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

** *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Lecture

Matériel de l'élève

Version révisée : *il est recommandé de reproduire cette version révisée du document pour utilisation dans la salle de classe.*

Projet de lecture

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Alerte à l'Insectarium

(tiré du magazine *Les Débrouillards)*

Directives à l'élève :

- Tu liras dans quelques instants un récit qui s'intitule : *Alerte à l'Insectarium.*
- Avant de lire cette histoire, tu noteras tes prédictions au bas de cette page.
- Tu liras à la vitesse qui te permettra de bien comprendre le récit.
- Après la lecture, tu rempliras le ***Schéma narratif*** aux pages 2 et 3. Tu répondras ensuite aux **questions** qui se trouvent aux pages 4 à 6 pour montrer ce que tu as compris pendant ta lecture et pour exprimer tes réactions personnelles. Tu pourras consulter le livret de lecture, si nécessaire.
- Tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la lecture*** aux pages 7 et 8, pour faire un retour sur cette lecture et pour expliquer les moyens que tu as utilisés pour bien comprendre.

Prédictions avant la lecture :

Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :

1. le **titre** et les **illustrations** du récit;
2. les questions dans les cases du ***Schéma narratif*** et dans la section ***Questions de compréhension et réactions au texte***.

• D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.

_____

_____

_____

_____

_____

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

Personnages principaux :

Lieu :

Temps/Époque :

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement :

Actions entreprises suite à l'événement déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement :

Action finale :

Résultats de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Questions de compréhension et réactions au texte

« Alerte à l'Insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé *Alerte à l'Insectarium?*

_____

_____

_____

_____

2. Pendant une visite scolaire à l'Insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?

_____

_____

_____

_____

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'Insectarium s'exclame :

> *« C'est lui, notre lampyre tropical. » Son compagnon* [l'entomologiste]... *lève les yeux au ciel et joint les mains, comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut.* (page 5)

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Décris et explique les émotions que ressent Enric au début de l'interrogatoire mené par le Dr Sirois (pages 6 et 7).

5. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Dr Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.

6. Si tu avais été à la place du Dr Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.

7. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?

8. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

> *Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'œil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.* (page 6)

À la fin du récit, son attitude semble avoir changé. Identifie le changement d'attitude chez Pascale.

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

_____

_____

_____

_____

_____

Ce passage se trouve à la page _____ du récit.

9. Si tu pouvais te mettre dans la peau d'un personnage du récit, qui choisirais-tu?

_____

Explique pourquoi : _____

_____

_____

_____

10. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?

_____

_____

_____

Fiche de réflexion sur la lecture

1. Le niveau de lecture de ce récit était : _____ trop facile
   _____ juste bien
   _____ trop difficile

   parce que _____

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est

   _____

   _____

   _____

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

   _____

   parce que _____

   _____

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

   _____

   _____

   _____

   _____

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

> *Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.* (page 9)

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.

_____

_____

_____

Explique comment tu as compris que le mythe voulait dire cela.

_____

_____

_____

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :

déguerpir (page 4), **affolé** (page 5), **ébranlé** (page 13)

Choisis un de ces mots.

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que le mot veut dire.

Explique ensuite, comment tu as fait pour trouver ta propre définition.

Je choisis le mot _____

Je pense que ce mot veut dire

_____

_____

J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.

_____

_____

_____

_____

Projet de lecture

Livret de lecture

- **Alerte à l'Insectarium**

Le miniroman

DÉBROUILLARDS

Série Aventure

Alerte à l'Insectarium

Cécile Gagnon et Emmanuelle Bergeron

Illustrations : Bruno Rouyère

Par un beau jour de congé, Pascale et Louis se promènent au Jardin botanique de Montréal. Ils aiment se retrouver là, car il y a toujours quelque chose à découvrir, comme des plantes rares ou de curieux champignons.

En approchant de l'Insectarium, ils voient un garçon aux cheveux noirs foncer dans les buissons et en ressortir aussitôt en courant.

– Hé! lance Louis. Tu l'as vu?

– Il a jeté un paquet dans les branches… on dirait qu'il se sauve, dit Pascale.

– Trop paresseux pour chercher une poubelle, dit Louis avec dépit.

Tout à coup, deux hommes sortent précipitamment de l'Insectarium. Ils parlent fort et semblent très agités. Pascale et Louis tendent l'oreille.

– C'est vraiment bizarre! dit l'un des hommes. Ça n'était jamais arrivé avant. Se faire voler en plein laboratoire!

– Il faut absolument réviser notre façon d'encadrer les visites scolaires, dit l'autre homme sur un ton bourru.

– Ou les abolir complètement! Mais pourquoi un enfant volerait-il un lampyre tropical? Ça n'a pas de sens…

– Selon moi, c'est plutôt un collectionneur qui connaît nos spécimens rares.

– Ou qui fait faire sa besogne par un autre, Jean-Claude.

– Quelle bêtise! Heureusement, il m'en reste deux. Je vais pouvoir continuer mon travail sur la bioluminescence. Sinon, c'était foutu!

Les hommes s'éloignent. Pascale et Louis se regardent avec étonnement.

– T'as entendu ça? demande Louis. Ce sont sûrement des entomologistes.

– Des quoi? fait Pascale.

– Des entomologistes, répète Louis avec assurance. Si tu t'intéressais aux bestioles, tu saurais que ce sont des spécialistes des insectes.

– Bon, bon, j'ai compris.

– Hé! Pascale, fait soudain Louis, le gars qu'on a vu avec un paquet tantôt... est-ce que ça pourrait être le voleur?

– Ça se pourrait!

– Alors, allons vérifier! Imagine si on attrapait un voleur... On serait célèbres!

Sans bruit, les deux compagnons se pressent vers l'endroit où ils ont vu l'enfant jeter le paquet. Tout à coup, le même

garçon surgit devant eux, plutôt hors d'haleine. À leur vue, il fige sur place.

Puis, tout se déroule très vite. Le garçon plonge sous le buisson, dégage un sac à dos et le prend à deux mains. Mais Louis lui barre aussitôt la route.

– Qu'est-ce que tu fais là?

– Qu'est-ce qu'il y a dans ce sac? demande Pascale.

Il est clair que le garçon n'a pas du tout envie de causer. Il veut déguerpir mais Louis et Pascale le retiennent.

– Montre-nous ce que tu tiens.

Mais l'inconnu se dégage et se met à courir. Affolé, il se rue vers l'allée pour se retrouver face à face avec deux hommes.

– Arrêtez-le! crient Pascale et Louis.

* * *

Dans le hall de l'Insectarium, des gens sont rassemblés. Il y a les trois enfants, deux agents de sécurité et les deux hommes rencontrés plus tôt. Ce sont l'entomologiste Jean-Claude Veilleux et le Dr Émile Sirois, directeur de l'Insectarium. Un drôle de silence règne. Le directeur de l'Insectarium ouvre le sac à dos.

– C'est lui! Notre lampyre tropical! s'écrie-t-il.

Son compagnon, un des entomologistes du laboratoire, lève les yeux au ciel et joint les mains, comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut.

Les regards se tournent vers le garçon aux cheveux noirs. Il a baissé la tête, mais on voit très bien de grosses larmes rouler sur ses joues.

– On va aller dans mon bureau tirer cette affaire au clair, dit le directeur en tenant dans ses mains la boîte contenant l'insecte.

Puis, se tournant vers Pascale et Louis :

– Et vous, les jeunes, que voulez-vous?

– C'est nous qui avons trouvé le voleur, s'empresse de répondre Pascale.

– Ils peuvent venir aussi, dit M. Veilleux. On pourrait avoir besoin d'eux.

* * *

Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'œil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.

Le D[r] Sirois fait asseoir le jeune garçon et l'entomologiste en face de lui. Il a l'air plutôt songeur.

– Alors… récapitulons… je ne comprends pas très bien… D'abord, comment t'appelles-tu, mon garçon?

– Enric Martinez.

– Comment es-tu venu ici? Tu ne vas pas à l'école?

– Si, je suis venu avec ma classe ce matin.

– Je comprends. Et que fais-tu avec cet insecte dans ton sac? Où l'as-tu pris?

– C'est… dans le laboratoire… quand le monsieur a expliqué…, répond Enric en dirigeant son regard vers l'entomologiste.

– Expliqué quoi? Et que veux-tu faire avec un lampyre tropical? reprend le directeur.

Enric est très intimidé. Cet interrogatoire lui est insupportable. Il a très chaud. Louis et Pascale suivent la scène en se lançant quelques regards furtifs.

– C'est vous... Vous avez dit que les *cucujos* étaient magiques! s'écrie tout à coup Enric en pointant l'entomologiste du doigt.

* * *

Jean-Claude se tourne alors vers le directeur qui, visiblement, attend des explications.

– Les *cucujos*, ce sont les mouches à feu, dit-il. Il est vrai que c'est un peu magique, une luciole... un insecte qui produit de la lumière. En montrant aux enfants les lucioles et nos travaux sur la bioluminescence* dans le labo, on a éteint pour qu'ils voient la brillante lumière produite par les mouches à feu.

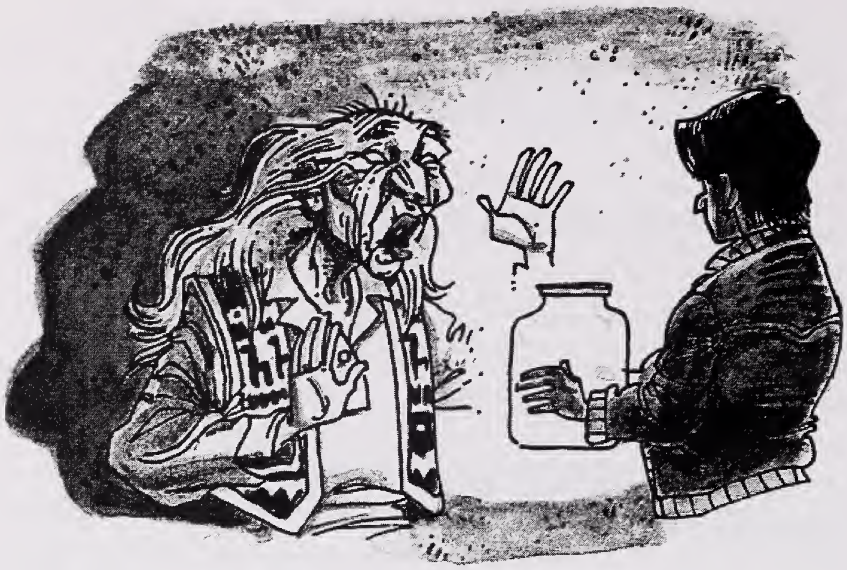
Jean-Claude se tourne vers Enric :

– C'est sans doute à ce moment-là que... Tu es un petit rapide, toi, hein?

Enric baisse la tête, honteux. Pascale et Louis sont de plus en plus intrigués.

– Mais c'est quoi, la BIOLUMI-NENCE...? demande Pascale, qui se mordait les lèvres depuis quelques minutes.

* Voir page 14



– La bio-lu-mi-nes-cen-ce, explique Jean-Claude, c'est la production de lumière par un animal grâce à une réaction chimique. En fait, les lucioles utilisent la lumière lors de la reproduction, comme une sorte de message lumineux. Les mâles, qui ont des ailes, se tiennent cachés durant le jour. La nuit, ils volent au-dessus des prés en émettant des messages lumineux pour signaler qu'ils recherchent une partenaire sexuelle.

Constatant que tout le monde l'écoute, Jean-Claude poursuit son explication.

– Une fois qu'ils se sont reconnus, le mâle et la femelle se reproduisent. Chaque espèce de luciole a son propre signal codé, son propre ballet lumineux, pour identifier son partenaire. Voilà, en gros ce que j'ai dit aux jeunes ce matin.

Pascale écoute attentivement les explications de l'entomologiste. Enric s'impatiente sur sa chaise.

– J'ai conclu, continue Jean-Claude, en racontant aux jeunes un très vieux mythe amazonien. Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.

Le visage d'Enric s'illumine soudain. Il se lève en s'écriant :

– Voilà, c'est ça que vous avez dit!

Tous se regardent intrigués.

– Dans ma famille, balbutie le jeune garçon, tout le monde dit que les lucioles guérissent les yeux des aveugles. Ma mère m'a aussi raconté que dans sa jeunesse, pour économiser les chandelles, on mettait des *cucujos* dans un bocal. Elle pouvait alors lire la nuit. Ici, ce n'est pas pareil.

– Ah bon! s'exclame le directeur. D'où vient donc ta mère?

– Du Pérou, dit Enric.

– Et que voulais-tu faire de notre insecte?

* * *

Après quelques instants d'hésitation, Enric dit en baissant la tête :

– Mon grand-père… il ne voit presque plus et… je voulais faire quelque chose pour lui.

Un silence plein d'émotion règne dans la pièce.

– Mais tu aurais dû nous en parler, reprend le Dr Sirois. Nous aurions pu mieux t'expliquer.

– J'ai parlé de croyances, souligne Jean-Claude. Dans certains pays, on a pensé que les lucioles pouvaient vraiment rendre la vue aux aveugles. Comme l'insecte produit de la lumière, on croyait qu'il pouvait transférer cette lumière à un œil affaibli. Mais cette croyance est fausse. Les lucioles ne peuvent pas aider ton grand-père.

Enric affiche un air contrarié et des larmes emplissent à nouveau ses yeux.

– Affirmer qu'en touchant un crapaud, on va avoir la main pleine de verrues, est-ce une croyance? demande Louis, pour aller à la rescousse d'Enric.

– Oui, c'est un peu ça, dit Jean-Claude, amusé. Qu'est-ce qui amène ce genre de croyances, je l'ignore. Autrefois, les

gens faisaient des liens entre des choses qui n'en ont pas. Par exemple, entre la lumière des lucioles et la noirceur du monde des aveugles…

– Mais maintenant, poursuit l'entomologiste, on connaît bien le phénomène de la bioluminescence. On peut expliquer comment l'insecte produit de la lumière. On sait aussi que la lumière des lucioles ne va pas régler les troubles de la vue… pas plus que la lumière d'une ampoule de 200 watts!

Durant cet échange, Pascale examine les vitrines autour du bureau et regarde les magnifiques photos d'insectes sur les murs. Louis l'observe d'un drôle d'air…

– Bon, coupe le directeur gentiment. Ce n'est pas le temps de faire un cours d'entomologie. Heureusement, nous avons récupéré notre insecte grâce à vous deux, dit-il en désignant Pascale et Louis. Allez-vous à la même école qu'Enric?

– Non. Nous on est en congé, dit Pascale.

– Vous allez tous pouvoir retourner chez vous, dit le directeur aux jeunes. Toi, Enric, tu aurais dû nous questionner avant de mettre le lampyre dans ton sac. C'est un insecte fragile et rare, impossible à trouver ici.

– Et j'en ai absolument besoin pour mes recherches, ajoute Jean-Claude.

– Sachant pourquoi tu as accompli ce vol, continue le Dr Sirois, j'hésite à te punir. Tu as pris quelque chose qui n'était pas à toi. Même pour une bonne cause, cela est inacceptable.

Enric fait signe qu'il a compris.

– Tu ne dois pas recommencer! Pour ce qui est de ton grand-père, je vais appeler chez toi demain. Je vais vous donner le nom d'un excellent ophtalmologiste que je connais. J'espère qu'il pourra soigner ton grand-père.

Enric reste silencieux et grave, les joues en feu.

– Est-ce qu'on pourra revenir vous poser des questions? demande tout à coup Pascale, les yeux fixés sur une vitrine

contenant un papillon aux ailes multicolores.

– C'est ce que j'allais vous proposer, dit le directeur en souriant.

* * *

Jean-Claude Veilleux se dirige vers son laboratoire avec le lampyre. Il dit à Enric :

– Les insectes que tu as mentionnés tout à l'heure, c'étaient bien des *cucujos*, comme les appellent tes parents?

– Oui, c'est ça, *cucujos*.

– Je crois que ces insectes font partie d'une autre famille de lucioles**, les Élatéridæ. Je vais vérifier. On s'en reparlera, propose-t-il.

Enric, plutôt ébranlé par son aventure, se lève. Le directeur mène tout le groupe dans le grand hall. Là, il ouvre un tiroir et en tire une grande affiche représentant une superbe sauterelle verte. Il en donne une à chacun des enfants. Pascale a l'air enchantée. Louis n'en croit pas ses yeux!

– Qu'est-ce qui t'arrive, Pascale? lui chuchote-t-il. Tu t'intéresses aux *bibites*?

– Ben, quoi? Tu trouves pas ça fascinant, toi, des insectes qui pètent le feu!

Fin

** Voir page 14

LA BIOLUMINESCENCE CHEZ LES INSECTES

La principale fonction de la bioluminescence chez les lucioles est de servir de signal pour s'accoupler lors de la période de reproduction. Les lucioles mâles et femelles possèdent un organe en dessous de leur abdomen, le *photophore*. Cet organe contient deux substances chimiques : la luciférine, une protéine, et la luciférase, une enzyme. Lorsque ces deux substances sont en présence d'oxygène, il se produit une réaction chimique avec émission de lumière (mais cette lumière ne produit pas de chaleur). Le mâle peut donner un rythme à ses signaux pour appeler une femelle. Cela, en modifiant la quantité d'oxygène qui parvient à son organe lumineux. Chaque espèce de luciole a son propre signal, qui est différent de celui des autres espèces.

LES FAMILLES DE LUCIOLES

Les insectes qui produisent de la lumière proviennent de deux grandes familles de coléoptères : les *Lampyridæ* et les *Élateridæ*.

Les *Lampyridæ* (ou lucioles) comprennent environ 2 000 espèces, dont plusieurs se retrouvent en Amérique du Nord.

Communes au printemps et au début de l'été, elles produisent une lumière clignotante grâce à une réaction chimique entre l'oxygène, la luciférine et la luciférase. L'espèce la plus commune au Québec est le *Photinus pyralis*.

Les *Élateridæ* (ou taupins) comprennent 8 000 espèces répandues à travers le monde. Le genre le plus commun est le *Pyrophorus*. La lumière qu'ils produisent est verte ou rouge et est émise à deux endroits : sur le dos et sur l'abdomen. La lumière émise est une lueur continue, d'intensité plus forte que celle émise par les coléoptères. Cette lumière sert probablement à effrayer les ennemis de l'insecte. Les taupins sont aussi appelés « scarabées à ressort » en raison du bruit sec qu'ils produisent lorsqu'ils se projettent jusqu'à 15 cm de hauteur au moyen de la détente d'une articulation de leur corps. Le but de ce saut est de fuir un danger.

Cécile GAGNON et Emmanuelle BERGERON, « Alerte à l'Insectarium » dans *Les Débrouillards*, Montréal, nº 156, septembre 1996. Reproduit avec la permission de la revue.

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Lecture

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Alerte à l'Insectarium - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4
- Illustration du processus 22

Alerte à l'Insectarium

(tiré du magazine *Les Débrouillards)*

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu liras dans quelques instants un récit qui s'intitule : *Alerte à l'Insectarium.*
- Avant de lire cette histoire, tu noteras tes prédictions au bas de la page 1 de ton cahier.
- Tu liras à la vitesse qui te permettra de bien comprendre le récit.
- Après la lecture, tu rempliras le ***Schéma narratif*** aux pages 2 et 3. Tu répondras ensuite aux **questions** qui se trouvent aux pages 4 à 6 pour montrer ce que tu as compris pendant ta lecture et pour exprimer tes réactions personnelles. Tu pourras consulter le livret de lecture, si nécessaire.
- Tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la lecture*** aux pages 7 et 8, pour faire un retour sur cette lecture et pour expliquer les moyens que tu as utilisés pour bien comprendre.

Critères de notation

PRODUIT **Lecture**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage les composantes d'un récit [en suivant le schéma narratif donné] (4e);
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions (5e);
- réagit aux composantes d'un récit (4e) et au comportement des personnages (5e) à partir de ses expériences personnelles.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que le schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e). **Gestion** *L'élève :* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation; • se donne des images mentales pour soutenir sa compréhension (5e); • utilise un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances;* • fait appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau;** • fait appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau; • explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (3e).

* *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

** *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves

Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple 1

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser tes propres mots pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?

Pascale, Louis, Enric.

OÙ? Où se passe l'histoire?

a l'insectarieum de Montréal

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?

Un jour de congé pour Pascale et Louis mais non pour Enric

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?

Pascal et Louis sont a l'insectarieum. Ils voient un garçon qui assaye de sortir de l'insectarieum a la course. Il venait de voler une lampyre. Ils faut qu'ils l'attrapent et retourne la lampyre

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?

Ils veulent attraper le garcon et retourné la lampyre car il veulent devenir célèbre.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?

- Pascal et Louis voit un garcon s'enfuir dans l'insetarieum
- 2 hommes du l'alo sorte et disent en crise qu'il sont fait voler.
- Louis et Pascal assayent d'attraper le garcon.
- " " " avec de l'aide attrapent le garcon
- Ils decouvrent que c'est lui qui a voler la lampyre.
- Les 3 enfant vont avec le Directeur du L'alo pour se
- faire questionné
- Le garcon dit pourquoi il a voler la lampyre.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?

Pascal: Elle étai un peu insertaine au débet mais vers la fin elle étai excité et voulait aprende plus sur les insectes

Louis: Il est content et brave et est interessé a tous se qui se passe.

Enric: Il a peur de se faire attrapé et quand il est, il est triste et embarassé

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?

Louis et Pascale attrapent Enric et Enric dit la verité au adulte et pourquoi il a voler la lampyre.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?

Je croie que Pascale et Louis conton d'avoir trouver le voleur mais ils ne veulent pas que Enric soit en beaucoup de trouble.

Enric voie que ce qu'il a fait est mal et est embarassé de ses action

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?
Car tous le monde est alerte car il y a un garçon qui a volée un spécimen rare de l'insectarium.

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?
car il a un grand-père aveugle et l'entomologiste a dis que qu'il y avait un mythe qui disait que si on frottait des lampyre sur les yeux des aveugle cela leur redonnait la vue.

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.
Il est très content et excité car il a besoin de ses lampyre tropical pour continuer ca recherche sur les mouche a feu.

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.
Car Enric voulait aider quelqu'un qu'il aimait

5. Si tu avais été à la place du Dr Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.
Je lui aurait dis la meme chose que le D'teur car je croi que tu devrait pardonner tout et surtout car il la voler pour une bonne cause.

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?
Non car je sais la différence entre un mythe et la vérité.

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» (page 6)

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?
Son attitude a changé d'une attitude négative a une attitude positive envers les insecte

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.
-Qu'est ce qu'il t'arrive Pascal? lui chuchote t'il Tu t'intéresses au bibittes?
-Ben,quoi? Tu ne trouve pas ca facinant, tout des insectes qui pètent le feu!

Ce passage se trouve à la page 13 du récit.

8. Si tu pauvais changer de place paur une jaurnée avec un persannage du récit, au jauer san rôle dans une saynète, qui chaisirais-tu?
Je voudrait être l'entomologiste

Explique paurquoi : Car j'aimerait sa, savoir beaucoup sur les insectes

9. Si tu rencantrais l'un des persannages principaux du récit, quelle questian lui paserais-tu au sujet de san aventure?
Je demanderait Enric. Pensait tu que tu pourrait vraiment t'enfuir avec le lampyre.

Commentaires – 3

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon explicite et évidente les principaux éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie de façon précise les éléments de la situation initiale;
  - explique correctement l'élément déclencheur en disant que « Pascal et Louis… voient un garçon qui assaye de sortir de l'insectarieum a la course »; il y ajoute des détails qui ne font pas partie de l'élément déclencheur : « Il venait de voler une lampyre Ils faut qu'ils l'attrapent et retourne la lampyre. »;
  - énumère par ordre chronologique quelques événements essentiels du développement; cependant le premier point décrit l'élément déclencheur et les quatre derniers points font plutôt référence au dénouement[1];
  - décrit clairement les principaux aspects du dénouement en présentant la conclusion du point de vue de Pascale et Louis et du point de vue d'Enric;
- identifie avec perspicacité plusieurs sentiments des personnages en établissant des liens explicites entre ces sentiments et les actions des personnages; par exemple, en parlant du dénouement, il écrit : « Je croie que Pascale et Louis conton d'avoir trouver le voleur mais ils ne veulent pas que Enric soit en beaucoup de trouble. Enric voie que se qu'il a fait est mal et est embarassé de ses action »; aux questions 3 et 4, il fait aussi des liens précis entre les sentiments des personnages et leurs paroles ou actions : « Il [l'entomologiste] est très contant et exité car il a besoin de ses lamyre tropical pour continuer sa recherche sur les mouche a feu. » et le Docteur Sirois hésite à punir Enric « Car Enric voulait aider quelqu'un qu'il aimait »;
- fournit des explications claires et précises sur certains éléments du récit : il explique clairement le choix du titre (question 1), le motif du vol (question 2) et le changement d'attitude chez Pascale (question 7).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et précise en établissant des liens avec ses expériences personnelles: il explique ce qu'il aurait fait à la place du D[r] Sirois et à la place d'Enric en faisant référence à ses propres valeurs (question 5) et à sa propre maturité intellectuelle (question 6); il s'identifie aussi à l'entomologiste qui s'intéresse aux insectes (question 8) et il veut savoir si le voleur avait une conscience (question 9).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple 2

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- **Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.**
- **Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser tes propres mots pour noter tes réponses.**

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?
Ils sont Louis, Pascale et Enric.

OÙ? Où se passe l'histoire?
L'histoire se passe à l'insectarium au Jardin botanique de Montréal.

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
Pendant un jour de congé.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
Louis et Pascale apperçoivent un garçons qui cours hors de l'insectarium après avoir volé un insect ils doivent l'attraper et découvrir pourquoi il a volé.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
Louis et Pascale se sentes excité pour devenir célèbre après avoir attrapé le voleur.
Enric a peur de se faire attrapé.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
- Pascale et Louis voient un garçons courir hors de l insectarium
- ils entendent parlé que quelqu'un a volé un insect.
- Ils suspect le garçons, donc ils l'attrapent
- ils découvrent que le garçons (Enric) a volé la luciole pour aidé son grand père
- il est pardonner

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
Enric est genée d'avouer pourquoi il a volé la luciole
Pascale et Louis se sentent mal pour Enric

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
ils ont attrapé Enric et le ramène à l'insectarium.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
ils sont triste de savoir pourquoi Enric a volé la luciole, car son grand-père est aveugle.

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?
C'est intitulé "Alerte à l'insectarium" car un insect important pour des recherche et rare a été volé

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric *a* volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il *a* voulu le prendre?
Enric voulait prendre le lampyre, car quelqu'un lors d'une présentation a dit qu'une croyance est que les lampyre peuvent guerir les aveugles, alors il voulait guérir son grand-père aveugle

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.
Il etait content de retrouver le lampyre tropical, car il est rare et il en avait absolument besoin pour ses recherches

page 4

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.
Le Docteur hésite à le punir car Enric avait une bonne raison de l'avoir volé, pour aider quelqu'un

5. Si tu avais été à la place du D' Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.
Si j'aurais été à la place du D' Sirois j'aurais dit à Enric que je ne le punira pas, mais de ne pas recommencer. Car son geste était fait de bon coeur

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?
Si j'aurais été à la place d'Enric je n'aurais pas volé le lampyre. En 1er j'aurais demandé si c'est vrai que les lampyres peuvent guérir les aveugles.

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» (page 6)

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?
Son attitude a changé en regardant les belles photos d'insectes et en écoutant des informations intéressantes sur les lampyres.

page 5

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.
Voici un passage qui réflète le changement d'attitude de Pascale
- Qu'est-ce qui t'arrive Pascale? lui chuchote-t-il. Tu t'intéresses aux bibittes?
-Ben quoi? Tu trouves pas ça fascinant, toi, des insectes qui prient le bon Dieu?

Ce passage se trouve à la page 13 du récit.

8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?
J'aurais choisis Pascale

Explique pourquoi : Car elle est comme moi au début elle ne sait rien sur les insectes

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?
Si je rencontrais Enric je lui demanderait où il est allé après avoir jeté le paquet dans les buissons.

page 6

Commentaires – 3

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon explicite et évidente les principaux éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie de façon précise les éléments de la situation initiale, toutefois sans préciser que c'est un jour de visite scolaire pour Enric;
  - explique correctement l'élément déclencheur en disant que « Louis et Pascale apperçoivent un garçons qui cours hors de l'insectarium… »; il y ajoute aussi des détails qui ne font pas partie de l'élément déclencheur : « …après avoir volé un insect Ils doivent l'attraper et découvrir pourquoi il a volé. »;
  - énumère par ordre chronologique plusieurs événements de l'intrigue, cependant seuls les deuxième et troisième points font partie du développement[1];
  - décrit le dénouement du point de vue de Pascale et Louis (rendement 2); cependant, en énumérant les principaux événements de l'histoire (*Développement*), l'élève présente aussi le sort d'Enric;
- identifie correctement quelques sentiments des personnages, même s'il ne les présente pas toujours dans la section appropriée du schéma narratif; il établit des liens évidents entre les sentiments et les actions des personnages : « Enric est gènée d'avouer pourquoi il a volé la luciole » et « Ils sont triste de savoir pourquoi Enric a volé la luciole, car son grand-père est aveugle. »; aux questions 3 et 4, il fait aussi des liens précis et explicites entre les sentiments et les actions des personnages;
- fournit des explications claires et précises sur certains éléments du récit. Il explique clairement le choix du titre (question 1), le motif du vol (question 2) et le changement d'attitude de Pascale (question 7).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et précise en établissant des liens avec ses expériences personnelles : il explique ce qu'il aurait fait à la place du Dr Sirois et à la place d'Enric en suggérant son code de conduite personnelle (questions 5 et 6); il s'identifie aussi à Pascale qui « …ne sait rien sur les insectes » (question 8) et il exprime sa curiosité face au comportement d'Enric (question 9).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple 1

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?
1. Louis
2. Pascale
3. Enric

OÙ? Où se passe l'histoire?
-Dans l'insectarium

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
Dans l'après-midi

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
-Louis doit trouver la personne qui a volé la lampyre tropicale.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
-La curiosité, pourquoi est-ce que quelqu'un voudrait voler un insecte.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
1- Pascale et Louis vont à l'insectarium
2-Quelqu'un vole un insecte rare
3-Louis et Pascale attrape la personne coupable
4-Les trois enfants vont dans le bureau du directeur de l'insectarium pour expliquer
5-tous le monde rais pour leur maison

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
-Pascale a été étonner par le mystère
-Louis a été intrigué par le mystère

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
-Il attrape le voleur et l'apporte au directeur et tous se fait réglé.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
-Il se sent bien d'avoir réglé le problème

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium»?
Le récit est intitulé «Alerte à l'insectarium» parce que il a un voleur dans l'insectarium.

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?
Enric a volé le lampire parce que d'après un mythe amazonien pourrais guerir les aveugles. Le grand-père d'Enric est presque aveugle.

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.
L'entomologiste a été très content que le lampyre avait été trouvé sant et sauf. Les lampyres tropicales sont très rare à trouver

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.
Le docteur hésitent à punir Enric parce que Enric a pris l'insecte pour une bonne cause

5. Si tu avais été à la place du Dr Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.
Moi, si j'était le docteur, j'aurais dit "Même si tu as pris le lampyre pour une bonne cause, je vais appeler ta mère."

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?
Non, si j'était Enric j'aurais pas volé le lampyre, mais demander à un entomologiste si le lampyre pouvait guérir les aveugles.

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» (page 6)

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?
Pendant la discution elle a commencer à aimer les insects.

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.
Durant cette échange, Pascale examine les vitrines autour du bureau et regarde les magnifiques photos sur le mur.

Ce passage se trouve à la page 11 du récit.

8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?
J'aimerais être Louis.

Explique pourquoi : Parce que c'est lui qui va attraper le voleur et la apporter chez le directeurs

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?
Pour Louis: Comment a tu resoud le problème?
Pour Pascale: Qu'est-ce qui ta fais changer d'idée sur les insectes.

Commentaires – 2

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie correctement les éléments de la situation initiale; il identifie de façon précise les personnages importants et le lieu, mais il indique de façon vague le moment où l'action se passe, « Dans l'après-midi », sans préciser que c'est jour de congé pour Louis et Pascale ou un jour de visite scolaire pour Enric;
  - explique de façon implicite l'élément déclencheur en disant que « Louis doit trouver la personne qui a voler la lampyre tropicale. »;
  - énumère par ordre chronologique quelques événements essentiels du récit, mais seuls les deuxième et troisième points font partie du développement[1];
  - décrit le début du dénouement du point de vue de Pascale et Louis et en résume la fin (« …tous se fait réglé ») sans présenter de détails précis sur le sort d'Enric;
- identifie certains sentiments des personnages : par exemple, pendant le développement, « Pascale a été étonner par le mystère » et « Louie a été intrigué par le mystère »[2]; aux questions 3 et 4, l'élève établit des liens appropriés entre les sentiments et les actions des personnages;
- fournit des explications appropriées sur certains éléments du récit. Il explique le choix du titre (question 1) et le motif du vol (question 2). Toutefois, il fournit peu de détails sur le changement d'attitude de Pascale (question 7).

Réactions/Liens – 3

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et précise en établissant des liens avec ses expériences personnelles (rendement 3 pour ce critère): il explique ce qu'il aurait fait à la place du D[r] Sirois et à la place d'Enric en faisant appel à ses propres valeurs (questions 5 et 6); il s'identifie de façon implicite au courage de Louis (question 8) et il exprime sa curiosité face au comportement des personnages en formulant les questions qu'il poserait à Louis et à Pascale (question 9).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple 2

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire? Enric, Pascale, Louis Jean-Claud Dr. Sirois

OÙ? Où se passe l'histoire? au Jardin botanique de Montréal

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ? Par un beau jour de congé.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ? Il doit dire la vérite pourquoi qu'il a volé le lampyre tropicale,

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? Il a honte de lui même et pleure un peu.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
- Pascale et Louis se promene au Jardin botanique.
- Ils voient Enrico qui commence a courir.
- Jean-Claude et le Dr. Sirois discute du vole du lampyr tropicale
- Pascal et Louis attrape Enric qui veut déguerpir.
- Enric est emmener au bureau avec Jean-Cloud et le Dr. Sirois.
- Enric explique pourquoi il a volé le lampyr tropicale
- Dr Sirois ne punis pas Enric et le relâche.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? Jean-Claude et le Dr. Sirois sont surpris qu'un enfant a volé un lampyr tropical.

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ? Il redonne le lampyr tropicale et dit la vérité.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution? Il comprend pourquoi il ne va pas être punis.

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?
Ce récit est intitulé "alerte à l'insectarium" parce que il y a un vol à l'insectarium.

2. Pendant une visite scolaire à l'Insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?
Il a voulu le prendre pour guérir son grand père qui perd la vue. Aussi pour sa mère qui avait lu le soir dans son lit.

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.
Il est content qu'il a retrouvé son lampyre tropical qui est rare parce qu'il en a besoin pour sa recherche.

page 4

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.
Parce qu'il sais pourquoi qu'il a accompli le vol même si il a pris quelque chose qui ne lui appartient pas.

5. Si tu avais été à la place du D' Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.
Moi je lui aurait dit qu'il aurait dû nous en parler avant de le prendre moi je l'aurais puni puisqu'il a volé un insecte rare ici.

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?
Non moi j'aurais demander si ce que les gens croyait (qui guérire les aveugles) était vrais. Bien j'aurais expliquer au sujet de mon grand père.

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» (page 6)

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?
Elle a l'air enchantée de recevoir une étude de sauterelle.

page 5

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.
- Mais c'est quoi, la BIOLUMINESCENCE ? demande Pascale, qui se mordait les lèvres depuis quelques minutes

Ce passage se trouve à la page 7 du récit.

8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?
Moi je choisirais Pascal.

Explique pourquoi : Parce que elle est un peu comme moi. Je m'intéresse aussi aux insectes.

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?
Jean-Claude ou Dr. Sirois "Depuis quand est-ce vous intéressez aux insectes et pourquoi ?"

page 6

Commentaires – 2

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie correctement les éléments de la situation initiale; il identifie les personnages importants, mais également des personnages secondaires; il mentionne le lieu et indique le moment de l'action sans préciser que c'est un jour de visite scolaire pour Enric;
  - n'identifie pas l'élément déclencheur : l'événement proposé appartient au dénouement;
  - énumère par ordre chronologique plusieurs événements essentiels du récit, cependant seulement les troisième et quatrième points appartiennent au développement[1];
  - présente le dénouement du point de vue d'Enric. Cependant, en énumérant les principaux événements de l'histoire (*Développement*), l'élève ajoute d'autres détails importants sur le sort d'Enric;
- identifie correctement deux sentiments des personnages, même s'il les présente rarement dans la section appropriée du schéma narratif; il établit des liens implicites entre leurs sentiments et leurs actions (« Il [Enric] a honte de lui même et pleure un peu. ») et des liens plus précis (« Jean-Claude et le Dr. Sirois sont surpris qu'un enfant a volé un lampyr tropical. »); il présente une analyse vague des sentiments d'Enric dans le dénouement, ce qui se rapproche du rendement 2[2]; aux questions 3 et 4, l'élève interprète de façon appropriée les sentiments des personnages (rendement 3);
- fournit des explications appropriées quant au choix du titre (question 1); il présente des explications partiellement vraies à la question 2 : « Il a voulu le prendre pour guérir son grand-père qui perd la vue », mais inappropriées quant à la deuxième partie de la réponse où l'élève affirme qu'il a aussi volé « …pour sa mère qui veut lire le soir dans son lit. » Il explique de façon vague le changement d'attitude de Pascale (question 7).

Réactions/Liens – 3

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et précise en établissant des liens avec ses expériences personnelles (rendement 3 pour ce critère): il explique ce qu'il aurait fait à la place du Dr Sirois et à la place d'Enric en faisant appel à ses propres valeurs (questions 5 et 6); il s'identifie à Pascale qui s'intéresse aux insectes (question 8) et il montre encore une fois son intérêt personnel aux insectes dans son choix de question pour les scientifiques (question 9).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple 3

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?
Pascale, Louis, Enric, Jean-Claude vieilleux et Dr Sirois.

OÙ? Où se passe l'histoire?
La moitié de l'histoire ce passe dans l'insectarium.

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
Par un beau jour de congé Pascale et Louis se promène au jardin botanique de Montréal.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
Il faut qu'Enric arrête de voler. Ce n'est pas bon et cela peut le rendre malheureux

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
Il est triste car son grand-père ne vois presque plus et de plus il a un sentiment de regret,

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
1. Pascale et Louis voient Enric voler le lampyre Tropical
2. Ils l'ont attrapper
3. Ils l'ont apporter à l'insectarium.
4. Enric à remit le lampyre Tropical.
5. Jean-claude et le Dr. Sirois ont posé des question à Enric.
6. Enric a été punis —
7. Pascale s'intéresse maintenant au bibites.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
Jean-Claude et le Dr Sirois ne sont pas très content,
Pascale et Louis sont content d'avoir retrouver qui a voler.

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
Enric va arrêter de voler des choses pour aider son grand-père. Le Dr Sirois va donner le nom d'un ophtalmologiste au parent d'Enric pour qu'ils puissent aider son grand-père.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
Il se sent plus rassuren et plus heureux,

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?

C'est car il y a un vol à l'insectarium. Ce qui veut dire la même chose que « Alerte à l'insectarium.

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?

Enric a voulu prendre le lampyre tropical car il a entendue dire que ça faisait des miracles. Il l'a pris aussi car il pensait que ça pourrait guérir son grand-père.

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomalagiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.

Il était content d'avoir retrouver le lampyre tropical car c'est impossible rien trouver par là.

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.

C'est car, même pour une bonne cause, c'est inacceptable. Il a pris quelque chose qui ne lui appartenait pas.

5. Si tu avais été à la place du D^r Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.

Je lui aurait dit que je ne le punissait pas mais que si cela arrivait encore que oui il serait punis. Pourquoi c'est car, il à fait cela par amour. Il voulais seulement l'aider.

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?

Et bien, moi je n'aurais pas voler le lampyre tropical. J'aurais seulement demander si je pouvais l'utiliser pour un ou deux jours.

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» **(page 6)**

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?

Pascale trouvait que c'était interessant les insectes après avoir entendue toute les choses dit par Dr.Sirois et Jean-claude.

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

«Là, il ouvre un tiroir et en tire une grande affiche représentant une superbe sauterelle verte. Il en donne à chacun des enfants. Pascale a l'air enchantée. Louis n'en croit pas ses yeux.»

Ce passage se trouve à la page 15 du récit.

8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?

Je choisirais Dr.Sirois.

Explique pourquoi : Je le choisirais car c'est un personnage interessant. Il connaît beaucoup de chose sur les insectes et c'est fascinant.

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?

Si je rencontrerais Enric je lui demanderais « comment te sentais tu au moment que tu as voler le lampyre? »

Commentaires – 2

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie correctement certains éléments de la situation initiale : il nomme les personnages importants; il identifie le moment de l'action sans préciser que c'est un jour de visite scolaire pour Enric; cependant il décrit le lieu de façon ambiguë (où se passe l'autre moitié de l'histoire?);
  - n'identifie pas l'élément déclencheur : l'élève donne plutôt indirectement ses conseils personnels à Enric;
  - énumère par ordre chronologique certains événements du récit, toutefois il n'y a que le deuxième point qui appartient au développement[1];
  - décrit le dénouement du point de vue d'Enric. Cependant, en énumérant les principaux événements de l'histoire (*développement*), l'élève ajoute des détails importants sur Pascale et Louis. Toutefois il fournit une information erronée : « Enric a été punis. »;
- identifie correctement quelques sentiments des personnages, même s'il les présente rarement dans la section appropriée du schéma narratif; il établit des liens implicites entre leurs sentiments et leurs actions (« Il se sent plus rassurer et plus heureux. ») et des liens plus précis (« Pascale et Louis sont content d'avoir retrouver qui à voler. »)[2]; l'élève explique clairement la réaction de l'entomologiste (question 3), mais n'a pas compris la question 4;
- fournit des explications vagues pour le choix du titre (question 1), interprète clairement le motif du vol (question 2) et le changement d'attitude chez Pascale (question 7).

Réactions/Liens – 3

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et précise en établissant des liens avec ses expériences personnelles (rendement 3 pour ce critère): il explique ce qu'il aurait fait à la place du D[r] Sirois et à la place d'Enric en faisant appel à ses propres valeurs (questions 5 et 6); il s'identifie au D[r] Sirois qui le fascine parce qu'il « …connaît beaucoup de chose sur les insectes… » (question 8) et il montre encore ses propres valeurs en voulant explorer les sentiments d'Enric au moment du vol (question 9).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

Exemple

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser tes propres mots pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?
Enric

OÙ? Où se passe l'histoire? à insectarium

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ? congé décolle

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
il doit résoudre ~~et~~ le problem l'insecte

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? peur

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
congé
garcon court
2 homme poursuit d'insecte
garcon attraper

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? surprie
étoner
enerver

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
en ensemble vérité et la maison

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?

parce que un voleur a volé quelque chose alors c'était pourquoi le titre "Alerte a l'insectarium"

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?

Enric voulait lampyre car son grand-père était malade et il voulait le guérir avec lampyre

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entamologiste larsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.

~~so~~ il était soulagé.

page 4

4. Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.

parce que son grand-père était malade il voulait le guérir

5. Si tu avais été à la place du Dr Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.

~~pas~~ la même chose qu'il a dit

6. Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?

pour guérir mon grand-père oui

7. Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» (page 6)

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?

Elle est intéressée dans qui se passe

page 5

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

Qu'est ce qu'il t'arrive Pascale? Robi chuchote-t-il. Tu t'intéresses aux bêtes?

Ce passage se trouve à la page 13 du récit.

8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?

Dr Sirois

Explique pourquoi :

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?

C'est quoi que les mouches a feu

page 6

Commentaires – 1

Classement de l'information

L'élève :

- dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit :
  - identifie de façon adéquate les éléments de la situation initiale, même s'il ne nomme qu'un seul personnage principal (se rapproche du rendement 2);
  - identifie l'élément déclencheur de façon vague et implicite : « il doit resoudre le problem le insecte »;
  - énumère par ordre chronologique et de façon très brève et imprécise certains événements du récit; seuls les deux derniers font partie du développement (se rapproche du rendement 2)[1];
  - décrit partiellement et vaguement le dénouement sans faire mention de Louis et Pascale et sans préciser de qui il est question : « en disant le vérité et la raison »;
- identifie certains sentiments des personnages (« peur… surprie étoner enerver ») sans préciser de quel personnage il s'agit et sans établir de liens entre leurs sentiments et leurs actions[2]; aux questions 3 et 4, il établit des liens insuffisants entre les sentiments et les actions des personnages;
- fournit des explications appropriées sur certains éléments du récit. Il explique adéquatement le choix du titre (question 1) et le motif du vol (question 2). Toutefois, il explique vaguement le changement d'attitude de Pascale (question 7).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit en établissant des liens vagues avec ses expériences personnelles : à la place des personnages (questions 5 et 6) il n'explique pas suffisamment pourquoi il aurait fait « la même chose… »; il ne précise pas non plus pourquoi il s'identifie au D[r] Sirois (question 8); la réponse fournie par l'élève à la question 9 laisse supposer que les explications du texte sont insuffisantes pour lui (peut-être aimerait-il voir une mouche à feu?).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que le schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e). **Gestion** *L'élève :* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation; • se donne des images mentales pour soutenir sa compréhension (5e); • utilise un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances;* • fait appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau;** • fait appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau; • explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (3e).

* *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

** *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de planification

Exemples	Commentaires

L'élève :

- fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que le schéma, une liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture. Il

Prédictions avant la lecture :

Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :

1. le **titre** et les **illustrations** du récit ;
2. les questions dans les cases du **schéma** et les **questions de compréhension.**

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

D' après l' image je pense que c' est un garçons qui se sauve de quelqu' un et qu' il a peux de se faire attrapé.

- base ses prédictions sur l'illustration de la page couverture;

Prédictions avant la lecture :

Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :

1. le **titre** et les **illustrations** du récit ;
2. les questions dans les cases du **schéma** et les **questions de compréhension.**

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Moi je pense que le garcon ou filles se sauve de l'insectarium. Sur le couver la face du garçon ou fille montre qu'il est peur.

- base ses prédictions sur la page couverture : l'illustration et le titre;

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Je pense que le garçons qui sort des buisson a voler quelque chose de l'insectarium et il se sauve. Il ne sais pas quoi faire avec ce qu'il a voler. Le garçons a un peu peur car je pense qu'il a voler des insectes car les insectes sortes de son sac.

Exemples	Commentaires

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Enric va tomber en amour avec le lampyre tropical et va le mettre dans son sac... Je D'aimerais va retrouver le lampyre tropical dans le sac de Enric!

- base ses prédictions surtout sur sa lecture des questions de compréhension;

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Enric et Pascale passe la journée à l'insectarium. Pascale n'aime pas tellement les insect mais vers la fin de l'histoire il les aime. Enric volera la lampyre tropical qu'ils place dans son sac à dos. Quel catastrophe que nous n'allons faire.

- base ses prédictions à la fois sur le titre, les illustrations et les questions de compréhension.

Modèles de stratégies de gestion

Exemples	Commentaires

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation. Il utilise

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :
Je relisait la partie que je n'est pas compris.

← - la relecture;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :
- relire plus lentement
- regardait les images dit il y en avait sur cette page
- j'ai regardait de mot qui me donnait de la difficulté dans le dictionnaire

← - la relecture, les images et le dictionnaire;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :
-essayer de trouver des symonymes que je savais

← - des synonymes;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :
j'ai remplacer les mot que je ne comprenais pas par un autre mot semblable

← - des synonymes;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :
Je n'ai pas eu de la difficulté mais si j'en aurais eu je m'aurais débrouiller pour trouver ce que je cherche (dictionnaire, bescherelle)

← - le dictionnaire et le Bescherelle;

Exemples	Commentaires

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation. Il utilise

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

- je lisait les mots, les phrases suivant ou avant pour que ça m'explique
- je regardait à la fin dans le glossaire

← - le contexte et le glossaire;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

j'ai lu le reste et a la fin je comprendrai ce que le mot ou paragraph voulait dire.

← - la lecture de ce qui suit;

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

Je relisais les phrases encore une fois. J'essait de retrouver des mots dans les mots.

← - la recherche « des mots dans le mots »;

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles. »

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.

On geurissait les aveugle avec des lucioles.

Explique comment tu as compris que le mythe voulait dire cela.

Parce que quelqu'un m'avait parlé de cela à montréal.

← - ses connaissances antérieures.

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :
déguerpir (page 4), affolé (page 5), ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.

- déguerpir : partir rapidement
- affolé : peur, bouge toujours
- ébranlé : se sentir un peu bizarre, fasciné par l'univers

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.

Je me suis imaginée en les 3 mots et j'ai décrit mes sentiments en d'autres mots.

8. Trouve deux autres mots que l'auteur utilise pour parler des lampyres :

curieux et mouches à feu

← *L'élève :*
- se donne des images mentales pour soutenir sa compréhension.

Exemples	Commentaires

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation.

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :
déguerpir (page 4), affolé (page 5), ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.
- déguerpir : Il veut s'enfuir (partir d'eux)
- affolé : Il sont exiter (Fou)
- ébranlé : Il est fatiguer (pas solide sur ses pied)

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.
J'ai lu la phrase et j'ai compris le mot en le remplacant.

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :
déguerpir (page 4), affolé (page 5), ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.
- déguerpir : il veut se retirer
- affolé : on rendre fou
- ébranlé : tout exciter ou émerveiller

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.
Bien j'ai encore lu la phrase en le paragraphe et j'essayant de penser se que ça voulait dire.

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :
déguerpir (page 4), affolé (page 5), ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.
- déguerpir : Veux s'échapper
- affolé : Sa veux dire fou.
- ébranlé : surpris de la situation

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.
J'ai regarde la phrase que le mot était dedans pour voir si ça fait plus de sence,

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :
déguerpir (page 4), affolé (page 5), ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.
- déguerpir : partir très vite s'enfuire
- affolé : fou
- ébranlé : dérangé

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.
j'ai lus le con. texte

L'élève :

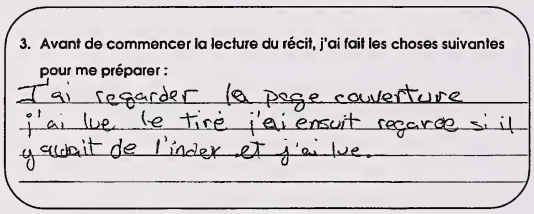
- fait appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau : on peut présumer que les élèves reconnaissent le mot « fou » dans le mot *affolé*.

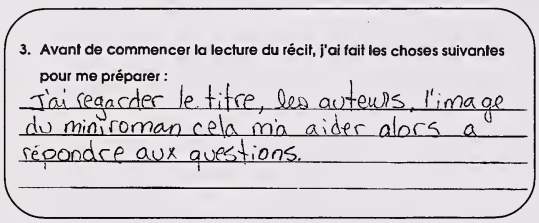
Note : *La formulation de la question 7 de la* Fiche de réflexion sur la lecture *ne demande pas à l'élève de préciser le moyen utilisé dans chacun des trois cas. L'élève fournit donc une réponse plutôt générale.*

Exemples	Commentaires

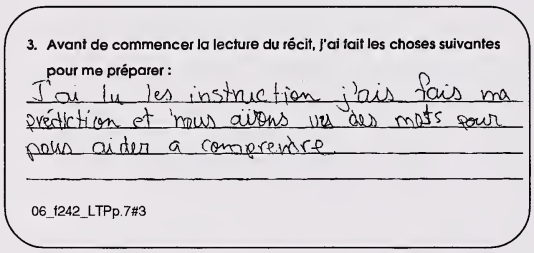
L'élève :

- explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte. Il

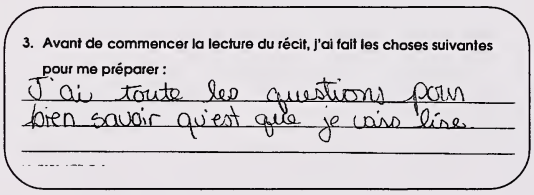




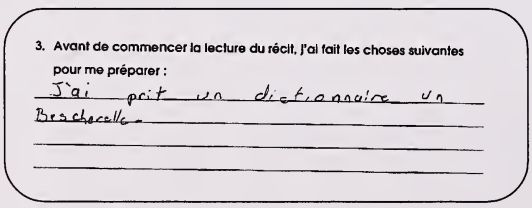
- mentionne des moyens utilisés pour se situer dans le contexte du récit;



- fait une analyse de la tâche pour bien comprendre ce qu'il doit faire : « J'ai lu les instruction… »; il oriente sa lecture : « … j'ais fais ma prédiction… »; il se situe dans le contexte du récit : « … nous avons vu des mots… »;



- se donne une idée plus précise de la tâche en lisant toutes les questions de compréhension;



- se procure les outils nécessaires.

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Lecture

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la lecture 5

Modèle d'analyse du processus de lecture 7

- Planification 7
- Gestion 7
- Analyse des fiches de réflexion 9

Exemples

- Exemple d'un travail d'élève (produit) 12
- Exemples de prédictions (planification) 14
- Exemples de fiches de réflexion (gestion/fiches de réflexion) 15

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **lecture**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :
   - *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, pages 1 et 2 du guide);*
   - *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 3 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :
   - *l'évaluation portera à la fois sur le produit (le contenu du* Schéma narratif *et les réponses aux questions) et sur le processus (les stratégies de lecture utilisées). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *aux pages 6 et 7 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :
   - *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 3 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés;*
   - *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la lecture (pages 3 à 5 du guide);*
   - *avec mon aide, les élèves planifieront leur lecture en faisant appel à leurs connaissances antérieures sur les stratégies de lecture et sur le contexte de l'histoire;*
   - *les élèves ont déjà eu l'occasion de dégager la structure narrative d'un texte et d'inscrire les éléments dans un schéma narratif fourni par l'enseignant;*
   - *les élèves ont déjà répondu à une série de questions pour démontrer leur compréhension et pour exprimer leurs réactions personnelles.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche) :*
   - *après la présentation de la tâche (page 3 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (pages 3 et 4 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le texte choisi est tiré du magazine* Les Débrouillards, *ce qui suscite généralement l'intérêt des élèves, d'autant plus que l'histoire se déroule dans un insectarium, sujet qui intéresse souvent les jeunes de cet âge;*
- *ils possèdent le vocabulaire de base pour aborder ces textes. Le texte présente certains mots nouveaux. Toutefois, les élèves pourront utiliser les explications scientifiques à la fin du livret de lecture ainsi que les illustrations incluses dans le récit pour construire le sens de ces mots;*
- *à la suite du projet de lecture, les élèves participeront à une discussion de groupe pour communiquer à leurs camarades de classe leurs réactions personnelles face aux personnages et aux événements du récit. Le fait d'échanger avec leurs pairs les motivera peut-être davantage à réaliser la tâche de communication.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, nous reverrons ensemble les moyens dont les élèves disposent pour surmonter un bris de compréhension. Les élèves diront ce qu'ils connaissent déjà à propos d'un insectarium. Ils feront des prédictions sur le contenu du récit à partir d'un survol du matériel fourni (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la suite de la lecture**, les élèves rempliront un schéma dans lequel ils inscriront les éléments de la structure narrative du récit; ils répondront ensuite à une série de questions de compréhension et de réaction (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la fin du projet de lecture**, ils rempliront une fiche de réflexion pour exprimer leurs réactions face à la tâche et pour expliquer les moyens utilisés pour surmonter un bris de compréhension (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les critères de notation pour le produit peuvent tous être observés à partir du schéma rempli par l'élève et de ses réponses aux questions. Le texte contient les éléments nécessaires pour lui permettre de réaliser le projet. Quant aux résultats d'apprentissage reliés au processus, ceux qui ne seront pas observables ne feront pas l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de choisir un récit tiré du magazine *Les Débrouillards* ainsi que le titre, *Alerte à l'Insectarium* contribuent à l'intérêt et donc à la motivation à la tâche chez les élèves avant même qu'ils sachent de quoi il s'agit; l'aspect humain de l'histoire (Enric qui veut aider son grand-père aveugle) devrait maintenir leur intérêt pendant la lecture;

- le remue-méninges à partir du mot « insectarium » assure une base de connaissances communes chez les élèves, ce qui augmentera leurs chances de réussite en créant un climat sécurisant;

- le fait d'avoir obtenu l'autorisation de la revue de reproduire le texte permet aux élèves de surligner ou d'annoter le texte s'ils le désirent;

- la série de questions permet aux élèves d'ajouter leur interprétation des actions des personnages et leurs réactions personnelles au récit;

- la fiche de réflexion aide l'élève à prendre conscience de ses réactions face à la tâche et des moyens utilisés pour comprendre le texte;

- le fait d'avoir identifié une phrase en particulier et des expressions précises (questions 6 et 7 de la *Fiche de réflexion sur la lecture*) oriente les explications fournies par les élèves lorsque je cherche à savoir s'il y avait des mots difficiles à lire. Habituellement, plusieurs élèves disent non quand je leur pose cette question. Ou encore, quand je leur demande, sans point de référence, ce qu'ils font lorsqu'ils ont de la difficulté à lire un mot, la plupart des élèves font preuve d'une bonne connaissance théorique des moyens dont ils disposent, sans pour autant m'en fournir des exemples pratiques.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait que le schéma fourni ne facilitera peut-être pas la tâche des élèves. Je ne veux pas le rendre trop complexe, mais je me demande s'il est assez représentatif du récit; par exemple, Louis et Pascale sont les personnages principaux au début du récit, mais Enric devient le personnage principal d'une histoire secondaire à l'intérieur du récit;

- le fait que même si les élèves ont déjà eu l'occasion de dégager la structure narrative d'un récit, certains auront peut-être besoin d'aide. Ils peuvent presque tous énumérer les événements importants de l'intrigue, mais certains ont du mal à cerner l'élément déclencheur et le dénouement. Je devrai peut-être les guider s'ils posent des questions sur l'utilisation du schéma narratif;

- les difficultés que rencontrent certains élèves lorsqu'il s'agit de décider combien d'éléments ils doivent relever pour chacune des quatre composantes de la structure narrative. On leur demande dans les directives de mettre des éléments en évidence : « … identifier les éléments importants de l'histoire. » Si, en cours de route, je remarque que l'élève fournit une information incomplète ou insuffisante dans une ou plusieurs catégorie(s) ou si je vois qu'il ne remplit pas une section du schéma, je lui apporterai le soutien nécessaire en l'amenant à faire appel à des expériences similaires;

- l'espace prévu dans le schéma ainsi que les directives suggèrent qu'il serait efficace d'écrire en style abrégé, sans répéter les mots du récit. Certains élèves n'ont peut-être pas assez d'expérience pour faire un résumé en se servant de mots clés. Je devrais cependant m'assurer que le manque d'espace ne les empêche pas d'écrire l'essentiel.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la lecture

Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à dégager les éléments importants de la **structure narrative** du récit :

- les éléments de la *situation initiale* sont bien identifiés. Certains élèves ont énuméré tous les personnages du récit; le *Schéma narratif* a peut-être suscité cette réponse en les appelant à identifier les « personnages importants » au lieu des « personnages principaux ». D'autres élèves ont identifié un seul personnage principal, Enric. Je pourrais apporter quelques précisions en faisant un retour collectif sur le schéma narratif pour préparer le projet d'interaction. Je devrais les amener à découvrir la distinction entre ce qui constitue un personnage principal et un personnage secondaire. Je leur expliquerais aussi que deux façons d'identifier le temps de l'action sont acceptables et pertinentes : un jour de congé pour Pascale et Louis, mais de visite scolaire pour Enric (sur quelle période de temps?) et au présent (à quelle époque?);

- bien qu'ils aient pu relever par ordre chronologique les événements principaux de l'intrigue, plusieurs élèves n'ont pas pu identifier de façon précise l'*élément déclencheur* et les éléments du *dénouement*. La plupart des élèves ont inclus ou répété des éléments de ces deux composantes dans la section du *développement*. La formulation des questions à l'intérieur du schéma a pu contribuer à ces difficultés (voir l'analyse du *Schéma narratif* à la page suivante). En particulier, l'expression « le personnage principal », au singulier dans les questions formulées pour l'*élément déclencheur* et pour le *dénouement*, a probablement mené quelques élèves à y présenter les actions d'Enric seulement. Lors du retour collectif, je devrais signaler la complexité de ce récit. Lors de lectures semblables, de textes narratifs simples et complexes, je devrais mener les élèves à délimiter plus clairement l'*élément déclencheur*, le *développement* et le *dénouement*.

Dans l'ensemble, les élèves identifient assez bien les **sentiments** des personnages. Toutefois, ils ont tendance à répéter un nombre limité de sentiments (*« triste*, *content* et *surpris »* reviennent souvent dans les travaux plus faibles) ou à les présenter de façon peu explicite (exemple de la page 13 des *Exemples de travaux d'élèves* : *« Il comprend pourquoi il ne va pas être punis. »*) Les élèves qui commentent les sentiments identifiés dans le schéma font bien **le lien entre les sentiments et les actions des personnages**. La majorité des élèves a bien établi ce lien en répondant aux questions 3 et 4. Par contre, quelques élèves se limitent à énumérer des sentiments tel que le schéma le demandait ou comprennent mal des questions d'interprétation telles que les questions 3 et 4. Si je veux que les élèves établissent des liens entre les sentiments et les actions des personnages, je devrais le leur demander de façon plus explicite (voir l'analyse de la section *Questions de compréhension et réactions au texte* à la page suivante). Lors de lectures semblables, je devrais aussi faire un modelage de l'interprétation d'une variété de sentiments des personnages, en démontrant qu'il faut faire un lien de cause à effet entre leurs actions et leurs sentiments. J'inclurais aussi dans mon modelage des exemples de vocabulaire approprié et varié pour exprimer ses sentiments.

Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à fournir des explications appropriées sur certains éléments du récit : une interprétation du choix du titre (question 1), de la motivation d'Enric (question 2) et du changement d'attitude de Pascale face aux insectes (question 7). La première partie de la question 7 a parfois mené à des réponses divergentes. Je devrais peut-être la reformuler.

La plupart des élèves **réagissent** en établissant des liens clairs entre leurs expériences personnelles et certains éléments de l'histoire. Certains élèves expriment des réactions vagues ou s'appuient sur des liens superficiels. Je devrais profiter d'autres occasions pour amener les élèves à exprimer et à justifier leurs sentiments, leurs opinions et leurs réactions et les encourager à le faire de façon plus approfondie/explicite/réfléchie : je pourrais leur présenter des exemples et des contre-exemples pour les aider à distinguer le lien clair et précis du lien superficiel. Je ferais en même temps un réinvestissement du vocabulaire approprié pour exprimer ses sentiments, en y ajoutant des expressions pour communiquer ses opinions ainsi que des marqueurs de relation utiles pour souligner des liens ou pour justifier sa réaction.

En revoyant tous les travaux, je remarque que le travail d'un élève n'atteint pas le rendement 1 (voir *Exemple d'un travail d'élève* aux pages 12 et 13, à la fin de cette section). Quand je relis ses réponses, j'ai l'impression qu'il n'a lu ni le récit ni les questions. Je devrais faire un retour sur la tâche avec cet élève en particulier pour explorer les raisons possibles de son rendement et les moyens que je pourrais utiliser pour l'aider.

Certaines difficultés rencontrées par les élèves découlent peut-être de la façon dont j'ai construit le schéma et quelques questions de compréhension. J'ai donc évalué les travaux en tenant compte de ces circonstances.

Lors d'une situation d'évaluation semblable, il y aurait peut-être lieu d'apporter des changements à l'instrument d'évaluation :

- ***Schéma narratif***
  - Je devrais uniformiser le vocabulaire quand je parle des **personnages principaux**.
  - Il faudrait enlever le mot « **problème** » dans les composantes *élément déclencheur* et *dénouement*, car il ne s'agit pas toujours d'un problème à résoudre. Je devrais offrir aux élèves d'autres formulations pour ces éléments d'une histoire.
  - Dans la section du *développement*, il vaudrait mieux parler des événements principaux du **développement** plutôt que de l'**histoire**.
  - Certains élèves ont rempli le *Schéma narratif* en écrivant des **phrases complètes** (voir *Exemples de travaux d'élèves*). Je devrais remplacer les questions posées dans le schéma par une formulation **sous forme d'énumération**; cela encouragerait probablement les élèves à répondre en se servant de mots clés.

- ***Questions de compréhension et réactions au texte***
  - Pour demander aux élèves de faire le **lien entre les sentiments et les actions** des personnages, je devrais formuler des questions appropriées dans le questionnaire plutôt que dans le schéma.

- Il faudrait rendre la première partie de la question 7 plus claire : je devrais demander aux élèves de façon plus explicite d'identifier le changement d'attitude chez Pascale.

Note : *Voir la version révisée du* Cahier de l'élève *dans la section* Matériel de l'élève.

Si en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation, je m'aperçois que les élèves se sont donné une représentation fautive de la structure narrative du texte, je dois apporter les correctifs nécessaires afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Dans cette situation évaluative, je pourrai apporter des correctifs pendant le retour collectif que je ferai sur le récit et le schéma narratif pour préparer le projet d'interaction (voir *Guide de l'enseignant* en interaction, pages 4 et 5).

Modèle d'analyse du processus de lecture

· **Planification**

- Les élèves prennent de plus en plus conscience des **stratégies de planification** qui sont à leur disposition (voir des exemples de ce qu'ils ont fait pour se préparer à la lecture dans les *Exemples de travaux d'élèves*, page 28). Je remarque aussi qu'ils font des prédictions qui orientent bien leur lecture (*Exemples de travaux d'élèves*, pages 23 et 24). Toutefois, plusieurs élèves consultent la page couverture seulement, ce qui leur fournit des indices partiels. Ils sont même conscients de leurs difficultés à faire des prédictions (voir exemples 1 et 2, questions 3 et 4, des *Exemples de fiches de réflexion* à la page 15, à la fin de cette section). Je devrais développer chez eux l'habitude de faire un survol de tout le matériel disponible afin de les amener de façon plus précise au texte à lire. Autrement, ils s'orientent de façon trop générale et superficielle, ou encore, ils peuvent faire fausse route en faisant leurs prédictions (voir *Exemples de prédictions* à la page 14, à la fin de cette section).

- Dans cette situation d'évaluation, j'ai **revu** avec les élèves les stratégies qui pourraient les aider à bien comprendre le récit. Je dois maintenant m'assurer que ce ne sont pas seulement des connaissances théoriques, mais qu'ils sont capables de les utiliser dans la pratique (observer leur annotation de texte, leur poser des questions pertinentes sur une fiche de réflexion, etc.). En leur proposant d'autres activités de lecture, je dois aussi rendre les élèves plus autonomes : en situation d'apprentissage, je pourrais d'abord leur demander de **planifier eux-mêmes** les moyens à utiliser avant d'y faire un retour en grand groupe, et plus tard les **laisser libres d'identifier et de choisir** eux-mêmes les stratégies appropriées. Je pourrais ensuite utiliser cette dernière façon de faire en situation d'évaluation.

· **Gestion**

- Les exemples présentés dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* m'indiquent que plusieurs élèves disposent d'un éventail de moyens pour surmonter leurs difficultés lorsqu'ils sont en pleine action. De plus, ils en sont conscients et ils sont capables d'en parler. Par contre, en répondant aux questions 5, 6 et 7 de la fiche de réflexion, certains

élèves mentionnent une seule stratégie utilisée pour mieux comprendre le texte : la relecture (voir exemples 3 et 4 des *Exemples de fiches de réflexion* aux pages 16 et 17, à la fin de cette section). D'autres élèves semblent avoir de la difficulté à expliquer les moyens utilisés (voir exemple 5 des *Exemples de fiches de réflexion* à la page 18, à la fin de cette section).

- Si je veux aider tous les élèves à progresser dans leur apprentissage, je dois tenir compte de leur point de départ. Pour y arriver, je dois organiser mon enseignement de manière à rejoindre tous mes élèves selon leurs besoins individuels. Je dois trouver des occasions où :
  - le modelage d'une stratégie de lecture visera l'ensemble des élèves (ex. : comment surligner ou annoter un texte pour mieux le comprendre ou comment utiliser les familles de mots);
  - le modelage d'une stratégie visera les élèves qui ont peu ou pas de connaissances sur une stratégie en particulier. Je pourrais demander à un ou quelques élèves qui ont déjà développé une bonne connaissance sur la stratégie en question d'expliquer aux autres comment ils procèdent (pratique guidée). Ces élèves auraient ainsi l'occasion de prendre davantage conscience de ce qu'ils font;
  - j'organiserai des groupes de lecture coopérative. Par exemple, au départ je pourrais jumeler un élève fort et un élève moyen qui pourront travailler avec un minimum de soutien. Lors de ces situations, je pourrais travailler avec le groupe d'élèves qui a peu ou pas de connaissances sur la stratégie en question. Ou encore, je pourrais travailler avec eux une stratégie de base, soit pour renforcer les acquis ou rendre les élèves plus conscients des moyens dont ils disposent, et ainsi de suite.

- Peu importe les moyens choisis, c'est à moi que revient le rôle d'aider les élèves à organiser leurs connaissances. Par exemple, je dois mettre en évidence les moyens possibles pour surmonter un bris de compréhension, que ce soit au niveau du mot, de la phrase ou du paragraphe.

- Pour cela, je dois partir des moyens que les élèves ont eux-mêmes utilisés pour surmonter une difficulté ou la prévenir. Le schéma doit se construire à partir des expériences des élèves. Je dois agir comme quelqu'un qui les aide à bâtir leurs connaissances, et non comme quelqu'un qui transmet des connaissances. Par exemple, pour organiser les moyens mentionnés par les élèves (voir *Exemples de travaux d'élèves* aux pages 25 à 27), je pourrais aider les élèves à organiser leurs connaissances en construisant avec eux un tableau.

Exemple :

Difficultés de compréhension	Solutions
Mot	
· nouveau mot	· remplacer le mot par un synonyme; · chercher un petit mot (la racine) à l'intérieur du mot; · penser si j'ai déjà entendu ce mot dans un contexte semblable; · visualiser le contexte pour imaginer le mot; · chercher le mot dans le dictionnaire.
· autre sens d'un mot connu	· chercher si j'ai déjà entendu ce mot dans un autre contexte.
Phrase	
· compréhension partielle	· relire les phrases qui précèdent et qui suivent en cherchant des liens; · relire plus lentement; · regarder les images.
Paragraphe	
· liens entre les idées	· relire une ou deux fois le passage; · lire la suite en cherchant des liens; · faire appel à ses connaissances antérieures.

· **Analyse des fiches de réflexion**

Dans l'ensemble, je peux voir que les élèves ont pris le temps de **bien réfléchir** avant de répondre aux questions touchant à l'autoévaluation. C'est pour moi un indice de l'**importance** qu'ils accordent à cette étape du projet de compréhension écrite : l'analyse de leur réussite et des moyens utilisés. Il me revient maintenant de faire en sorte qu'ils conservent et développent cette attitude. Je dois donc **donner suite à** ce que j'observe sur cette fiche de réflexion (voir *Matériel de l'élève*, pages 7 et 8).

- Les réponses à la question 1 (voir les exemples 6 à 11 des *Exemples des fiches de réflexion* aux pages 18 à 20, à la fin de cette section) m'indiquent que certains élèves ont trouvé que **le niveau de difficulté du texte était approprié** (exemples 7, 9 et 11). Ces élèves justifient leurs réponses en disant que le vocabulaire est à leur niveau, que le texte est d'une longueur appropriée et que l'apprentissage de nouvelles choses est possible. Pour d'autres, le **défi n'était pas à leur mesure** (exemples 6, 8 et 10); ils ont trouvé le récit trop facile ou trop court. Parce que leur perception de la difficulté de la tâche affecte leur motivation, je dois analyser ces réponses de plus près.

Parmi ces trois derniers élèves, aucun n'a atteint le rendement 3 : deux ont atteint le rendement 2 et un a atteint le rendement 1. Je devrais donc trouver l'occasion de discuter avec les élèves des **facteurs qui déterminent la difficulté du texte** : le vocabulaire, la longueur du texte, l'intérêt suscité par le sujet, la complexité de la structure narrative, l'habileté de faire des liens entre les événements, etc. De plus, en analysant leur rendement, certains pourront voir qu'ils se sont limités à une lecture superficielle du récit.

Il se peut que les textes que je présente aux élèves soient trop faciles pour certains d'entre eux. Pour amener ceux-ci à développer davantage leurs habiletés en lecture, je devrais leur présenter des textes plus denses ou des textes fournissant plus d'information abstraite plutôt que des textes plus longs. Ainsi, ils seront mieux préparés à la lecture de texte dans les autres matières, comme les textes en études sociales.

- En lisant les réponses à la question 2 (voir les exemples 6, 7 et 12 à 14), je remarque avec satisfaction que plusieurs élèves prennent **plaisir à la lecture**. L'action (exemple 13), l'élément humain (exemple 14) ou l'information sur le lampyre (exemple 12) maintiennent leur intérêt. Certains élèves se sont intéressés au récit parce qu'ils connaissaient déjà la revue *Les Débrouillards*, souvent un bon facteur de motivation (exemple 6). D'autres ont même **aimé remplir la fiche de réflexion** (exemple 7). Il faudrait que je leur demande d'expliquer pourquoi; peut-être que leurs réactions me donneront des pistes pour aider les élèves qui n'aiment pas répondre à ce genre de questions ou qui trouvent ce retour sur la tâche difficile.

Note : *Plusieurs exemples de réponses à la question 3 se trouvent à la page 28 des* Exemples de travaux d'élèves *et l'analyse des moyens utilisés par les élèves pour se préparer à la tâche est présentée dans l'analyse de la planification à la page 7 de cette section.*

- Les réactions des élèves à la question 4 (exemples 6 à 11 et 13 à 21) sont intéressantes étant donné qu'à la lumière d'une analyse du produit, j'ai déjà fait une première révision du schéma et des questions. Je vois que le **schéma** a posé des problèmes d'ordre général (exemples 7 et 15) et de nature plus particulière. Certains élèves semblent associer leurs difficultés à la nécessité de se *« souvenir »* de tout, et ce, dans l'ordre chronologique (exemples 16 et 11). Il faudrait donc que j'insiste davantage sur le fait que les élèves ne doivent pas tout retenir; ils peuvent retourner au livret de lecture. Un élève est conscient de s'être *« mélanger »* en répondant aux questions du *dénouement* (exemple 17), problème déjà discuté dans l'analyse du produit à la page 5 de cette section. D'autres mentionnent la difficulté d'identifier les **sentiments** des personnages (exemples 9 et 18) car « *ce n'était pas aussi bien expliquer dans l'histoire* » et *« l'on doit parfois analyser les gestes et paroles des gens. »* Ce dernier élève identifie bien la stratégie sur laquelle je devrais revenir lors de lectures semblables.

  Plusieurs élèves ont trouvé les **questions** difficiles (exemples 6, 8, 10 et 13). Je devrais trouver l'occasion d'explorer ce problème avec ces élèves afin de leur donner des stratégies efficaces (ex. : lire attentivement la question, s'assurer de comprendre la question, essayer de formuler une réponse, vérifier sa réponse en retournant au texte, etc.).

Certains élèves (exemples 19, 20 et 21) constatent la difficulté des questions 5, 7 ou 8. Je remarque qu'il s'agit de questions portant sur leurs réactions personnelles. Je devrais créer dans la salle de classe plus de situations où les élèves voudront exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions et où ils pourront prendre plaisir à se faire connaître de cette façon.

Avant de faire une révision finale de mon instrument d'évaluation, je ferai un retour avec les élèves sur leurs réactions au schéma et aux questions. Je leur demanderai de me suggérer des façons de modifier le schéma afin d'éviter des problèmes potentiels lors d'une réutilisation possible du *Cahier de l'élève*.

Note : *Plusieurs réponses aux questions 5, 6 et 7 de la Fiche de réflexion sont présentées aux pages 25 à 27 des* Exemples de travaux d'élèves *et l'analyse des moyens utilisés par les élèves pour mieux comprendre le texte se trouve dans l'analyse de la gestion aux pages 7 à 9 de cette section.*

- En revoyant l'ensemble des réponses à la question 6, je vois que quelques élèves ne peuvent pas **expliquer à leur façon** ce qu'ils ont lu. Dans l'exemple 22, l'élève reprend presque mot à mot la phrase à expliquer. L'exemple 23 illustre une explication des mots « cécité » et « lucioles » dans les mots de l'élève. Le dernier élève (exemple 24) explique encore mieux la phrase à sa façon. Il faudrait que je présente aux élèves des exemples et des contre-exemples d'explications de mots, de phrases, de paragraphes, etc. Je pourrais aussi leur présenter des exemples et contre-exemples de la question 1 où on leur demandait d'**expliquer** le titre du récit. Ils verront qu'une simple répétition ne constitue pas une explication. L'utilité d'une stratégie qui permet de résumer en ses propres mots leur sera évidente.

- Les réponses à la question 7 sont trop générales, car l'élève doit expliquer comment il a trouvé le sens de trois mots. Je devrais reformuler la question pour lui demander de choisir un des mots fournis, d'en donner sa définition et d'expliquer les moyens utilisés pour y arriver.

- En relisant la question 8, je vois maintenant qu'elle demande surtout à l'élève de repérer des expressions. La question ne semble pas utile dans le contexte d'une fiche de réflexion. Je pourrais l'éliminer lors de la révision que je ferai du *Matériel de l'élève*.

Au cours de mes prochaines interventions auprès des élèves, je devrais essayer de démontrer que leurs messages sont importants. Je devrais y faire référence lorsque l'occasion se présente. Ils sentiront ainsi qu'ils jouent un rôle primordial dans leur apprentissage.

Exemple d'un travail d'élève

(n'atteint pas le rendement 1)

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas **obligé de répondre en faisant des phrases complètes.**
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

QUI? Qui est le personnage ou qui sont les personnages importants de l'histoire?
Jean, Pascale, Louis, Enric, Dr Émile Sirois, oiseaux

OÙ? Où se passe l'histoire?

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ? histoire commence quand quelcun a pris le sac insecte

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ? Il doit résoudre le problem qui a pris le sac d'insectes.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? Il pourriot appeller le police, ou mettre des garder pour garder la place.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?

1.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? Le matin il a retourne pour chercher le sac d'insets et quand il a regarde pour le sac d'insets c'était plus là.

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ? Il a redonné le sac

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?

1. regarder pour des winnes
2. regarder pour le personne
3. aller au police.
4. regarder pour une dibective aue pour du aider.

page 3

Questions de compréhension

« Alerte à l'insectarium »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi ce récit est-il intitulé «Alerte à l'insectarium» ?
parce que un enfant a pris une sac insects et cherche de ses amis et ses parents.

2. Pendant une visite scolaire à l'insectarium, Enric a volé le lampyre tropical. Explique pourquoi il a voulu le prendre?
Enric voleu prendre le lampyre tropical pour faire un experience, juste pour la fun car juste parce que ses amis voleu que il fait.

3. En ouvrant le sac d'Enric, le directeur de l'insectarium s'exclame :

«"C'est lui, notre lampyre tropical." Son compagnon, (l'entomologiste) lève les yeux au ciel et joint les mains comme s'il adressait une prière au dieu des insectes là-haut».

Explique la réaction de l'entomologiste lorsque le lampyre est retrouvé sain et sauf dans le sac d'Enric.
Il pensait les retourner le lampyre mais on pris le sac d'Enric pour du bruedre.

Après avoir écouté l'explication d'Enric, le Docteur Sirois hésite à le punir. Explique pourquoi.
Je pense que il a fait le bonne chose.

Si tu avais été à la place du D' Sirois, qu'est-ce que tu aurais dit à Enric? Explique pourquoi.
Je aurrais dit à Enric est-ce que je peux te parler et aider.

Si tu avais été à la place d'Enric, aurais-tu fait la même chose que lui?
oui je aurais dit le même chose que Enric a dit.

Au début du récit, Pascale semble s'intéresser très peu aux insectes :

«Pascale suit le groupe dans un bureau sans jeter le moindre coup d'oeil aux vitrines sombres où dorment des spécimens d'insectes fabuleux.» **(page 6)**

À la fin, son attitude semble avoir changé. Explique comment son attitude envers les insectes a changé?
Je test jamais pas faire le experience avec les insects il pense que il a fait une mauvais chose.

Trouve un passage du récit qui reflète ce changement d'attitude chez Pascale. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

Pascal écoute attentivement le explication de entomologie Enric sympathiente sur son choix.

Ce passage se trouve à la page 9 du récit.

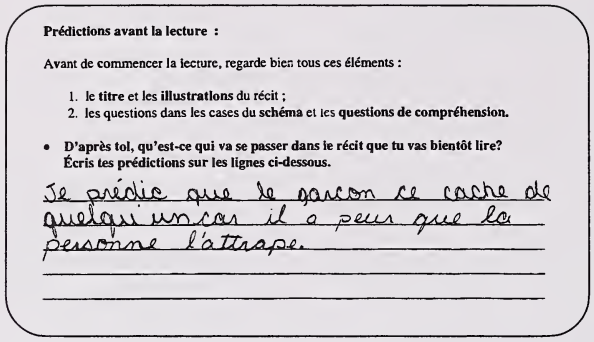
8. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?
Jean-claude

Explique pourquoi : parce que il est une bonne personne.

9. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?
comment était aventure?

Exemples de prédictions

Exemple 1



Prédictions avant la lecture :

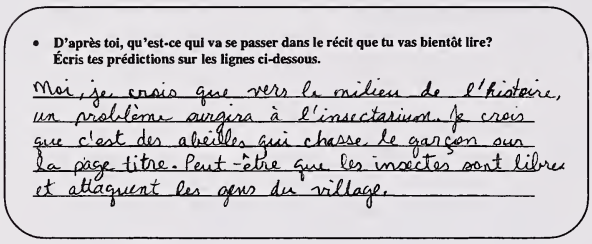
Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :

1. le **titre** et les **illustrations** du récit ;
2. les questions dans les cases du **schéma** et les **questions de compréhension.**

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Je prédis que le garçon se cache de quelqu'un car il a peur que la personne l'attrape.

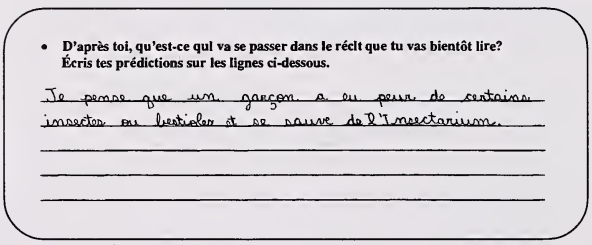
Exemple 2



- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Moi, je crois que vers le milieu de l'histoire, un problème surgira à l'insectarium. Je crois que c'est des abeilles qui chasse le garçon sur la page titre. Peut-être que les insectes sont libres et attaquent les gens du village.

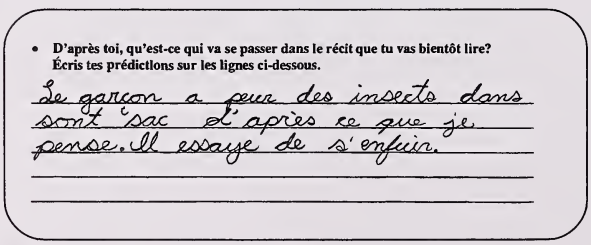
Exemple 3



- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Je pense que un garçon a eu peur de certains insectes ou bestioles et se sauve de l'insectarium.

Exemple 4



- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Le garçon a peur des insects dans sont sac d'après ce que je pense. Il essaye de s'enfuir.

Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :

J'ai lu les instruction j'ais fais ma prédiction et nous avons vu des mots pour nous aider a comprendre.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

faire ma prédiction.

parce que je n'avais jamais lu le livre avant et je ne savais rien sur le livre.

Exemple 2

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :

- J'ai regarder l'illustration de la titre;
- J'ai écrit ma prédiction.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

d'écrire ma prédiction

parce que c'est difficile de savoir ce qui ce passe sans lire l'histoire.

Exemple 3

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

Je relisais les phrases quelque fois pour mieux comprendre.

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles. »

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.

Dans quelque pays d'Amérique du Sud, les gens croyait que si sont frottait des lucioles sur les yeux des aveugles sa pouvait des guérir.

Explique comment tu as compris que le mythe voulait dire cela.

Je l'ai relue deux à trois fois pour mieux le comprendre

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :

déguerpir (page 4) , affolé (page 5) , ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.

- déguerpir : S'en aller
- affolé : essoufflé
- ébranlé : un sentiment, nerveux

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.

J'ai relue les phrases avec les mots dedans

Exemple 4

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

Je relisait la partie que je n'est pas compris.

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles. »

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.

Dans quelques pays d'Amerique du Sud, il croyent qu'en frotten des lucioles sur les yeux des aveugles tu pouvais guerire la cécité.

Explique comment tu as compris que le mythe voulait dire cela.

Je les lis plusieurs fois pour le comprendre.

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :

déguerpir (page 4) , affolé (page 5) , ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.

- déguerpir : partir, suivre.
- affolé : fou
- ébranlé : fatigué

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.

J'ai relut les mots plusieurs fois.

Exemple 5

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.»

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.

Dans des pays d'amérique du sud, les habitant croyait guérir la maladie en frotant des lucioles sur les yeux des aveugles

Explique comment tu as compris que le mythe voulait dire cela.

Je le savait et ma tête m'a aider

7. Voici trois mots qui se trouvent dans le récit :

déguerpir (page 4) , affolé (page 5) , ébranlé (page 13)

Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que ces mots veulent dire.

- déguerpir : Sans aller en vitesse
- affolé : énervé
- ébranlé : Surprit

Explique ensuite comment tu as fait pour trouver tes propres définitions pour ces trois mots.

J'ai retourner dans le récit et pour un mot j'ai utiliser ma tête.

Exemple 6

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ✓ trop facile / juste bien / trop difficile

parce que j'aime lire des livre en chrysalide

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est

le texte c'est la chose que j'ai aimé le plus parce que on a pas souvent le droit de lire de ce genre en classe

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

répondre aux questions

parce que il y avait beaucoup de questions difficille

Exemple 7

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ____ trop facile
   ✓ juste bien
   ____ trop difficile

parce que ce n'était pas trop long et il n'y avait pas trop de mot compliqué.

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
de lire l'histoire et répondre à la fiche de réflexion sur la lecture.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
Le Schéma Narratif
parce que je n'était pas certaines quoi écrire et comment l'écrire

Exemple 8

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ✓ trop facile
   ____ juste bien
   ____ trop difficile

parce que Je lis beaucoup de livre difficiles.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
répondre au questions
parce que je ne reponds pas si bien aux questions

Exemple 9

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ____ trop facile
   ✓ juste bien
   ____ trop difficile

parce que J'ai pu apprendre de nouveaux mot sur les insecte

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
de répondre à des questions "de sentiments"
parce que l'on doit parfois analyser les gestes et paroles des gens.

Exemple 10

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ✓ trop facile
___ juste bien
___ trop difficile

parce que
ce n'était pas très long.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
répondre à quelque questions.
parce que il y en avait qui étaient difficile à comprendre.

Exemple 11

1. Le niveau de lecture de ce récit était : ___ trop facile
✓ juste bien
___ trop difficile

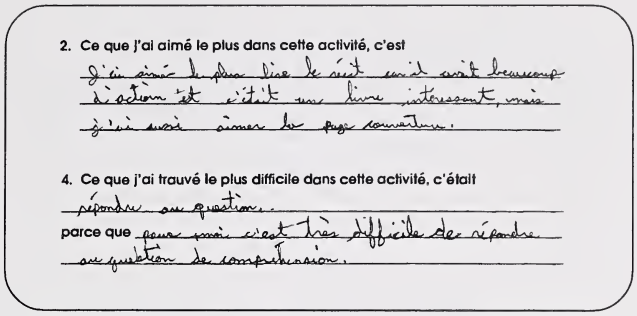
parce que
la longeur du texte était assez court et facile à lire pas trop facile "juste bien"

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
d'écrire les évènements en ordre chronologique
parce que c'est plus dûre pour moi.

Exemple 12

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
l'explication sur la biblite.

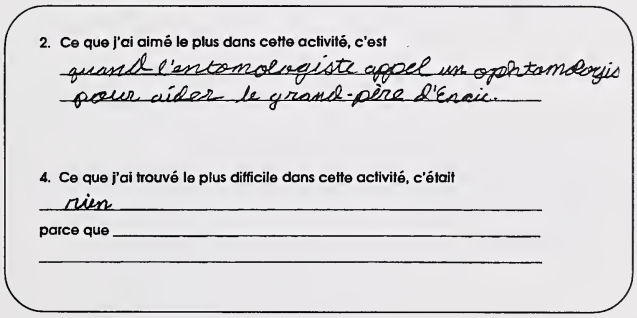
Exemple 13



2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
j'ai aimé le plus lire le récit car il avait beaucoup d'action et c'était un livre intéressant, mais j'ai aussi aimer la page couverture.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
répondre aux questions.
parce que pour moi c'est très difficile de répondre aux question de compréhension.

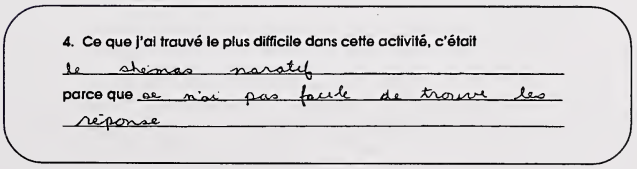
Exemple 14



2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
quand l'entomologiste appel un opportamologis pour aider le grand-père d'Éric.

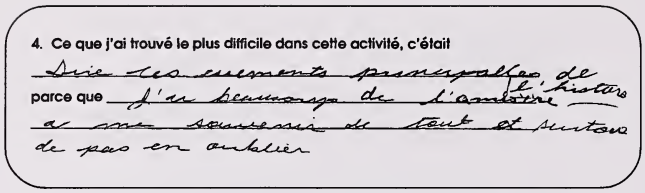
4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
rien
parce que

Exemple 15

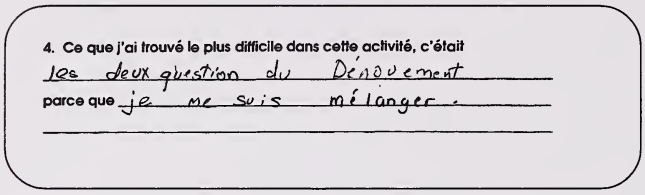


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
le thèmes narratif
parce que ce n'est pas facile de trouve les réponse

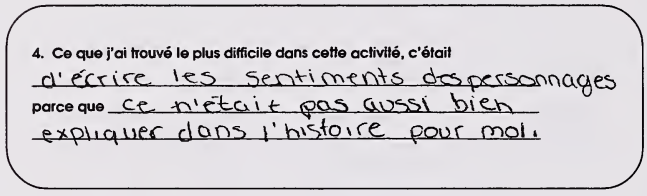
Exemple 16


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
Dire les evenements principaux de l'histoire
parce que j'ai beaucoup de l'amitié
et une souvenir de tout et surtout
de pas en oublier

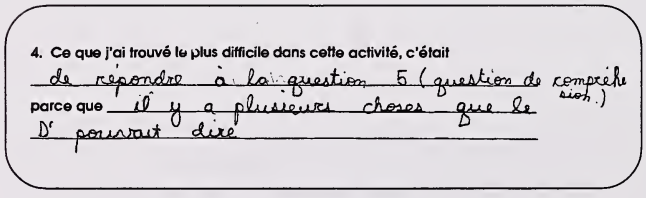
Exemple 17


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
les deux question du Dénouement
parce que je me suis mélanger.

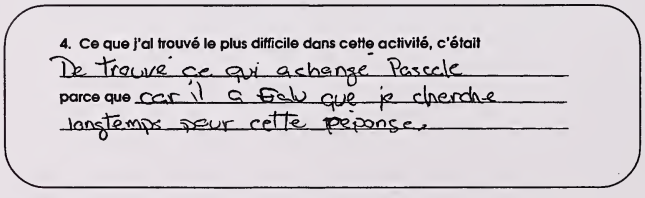
Exemple 18


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
d'écrire les sentiments des personnages
parce que ce n'était pas aussi bien
expliquer dans l'histoire pour moi.

Exemple 19


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
de répondre à la question 5 (question de compréhension.)
parce que il y a plusieurs choses que le
D' pourrait dire

Exemple 20


4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
De trouvé ce qui achange Pascale
parce que car il a fallu que je cherche
longtemps pour cette réponse.

Exemple 21

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était
de choisir qui je voulait être.
parce que je voulait être tous les personnages

Exemple 22

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.»

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.
Dans quelques pays d'Amerique du Sud, il croyent qu'en frotten des lucioles sur les yeux des aveugles tu pourrais guerire la cécité.

Exemple 23

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.»

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.
Dans certains pays d'Amérique du Sd on pouvait guérir les aveugles en frottant des lampyres sur leurs yeux.

Exemple 24

6. L'entomologiste a expliqué à la classe d'Enric un vieux mythe amazonien :

« Dans certains pays d'Amérique du Sud, on croyait pouvoir guérir la cécité en frottant des lucioles sur les yeux des aveugles.»

Explique ce mythe en utilisant tes propres mots.
Que en frotant des mouche a feu sur les yeux des personne aveugle tu pourrait leur redonné la vue

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Interaction

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Interaction

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 3

Rôle de l'animateur 7

Feuille de route de l'animateur 8

Pistes de discussion 9

Critères de notation 12

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Communication orale : Interaction	*Alerte à l'Insectarium* (discussion de groupe)	deux ou trois sessions de 45 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Après avoir lu un court récit de façon indépendante, les élèves réagissent au texte en exprimant leurs sentiments et leurs opinions sur les personnages et leurs actions dans le contexte d'une discussion de groupe. Chaque groupe est composé d'environ 4 ou 5 élèves et un animateur dirige la discussion.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de l'interaction**, l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactive, tout en fournissant des raisons à l'appui (exposé 2e à 6e);
- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit et de la discussion; en particulier, il emploie des expressions et des mots appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité (5e);
- emploie des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction;
- utilise les expressions d'usage pour reprendre la parole (7e);
- utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française;
- emploie des expressions ou des mots appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps (7e);
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale;
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'interaction**, l'élève :

- participe à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe (5e);
- reformule l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- appuie et encourage ses interlocuteurs (5e);
- utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes;
- reprend la parole à la suite d'une interruption (7e);
- évalue sa participation à une discussion.

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de réagir à un texte lu;
- de travailler en équipe;
- de participer à une discussion de groupe;
- de prêter attention aux éléments prosodiques;
- de se produire devant une caméra;
- d'évaluer leur participation à une discussion d'après des critères précis.

Préparatifs

- Former à l'avance des groupes de 4 ou 5 élèves.
- Choisir à l'avance les élèves qui auront le rôle d'animateur dans chaque groupe.
- Préparer à l'avance pour chaque animateur une copie de la section intitulée *Rôle de l'animateur* se trouvant à la page 7 du *Guide de l'enseignant*.
- Prévoir un caméscope et une vidéocassette pour filmer les groupes de discussion.
- Prévoir un local où il sera possible de filmer chaque groupe de discussion sans être dérangé.
- Prévoir les services d'un bénévole pour une demi-journée, le temps de filmer les groupes de discussion.
- Préparer assez de photocopies de la *Feuille de route de l'animateur* qui se trouve à la page 8 du *Guide de l'enseignant* (une par groupe selon le nombre de groupes qu'il y aura).

Démarche

Avant la discussion

Présentation de la tâche :

- Présenter aux élèves le projet du cercle de lecture. Revenir sur le fait que même si nous lisons la même chose, nous ne retenons pas tous les mêmes éléments et nous ne réagissons pas tous de la même façon. Leur dire qu'il est intéressant de faire part de nos réactions et d'écouter les autres nous dire ce qu'ils ont découvert et comment ils ont réagi, car cela nous permet de mieux connaître leur façon de faire et de penser.

- Leur expliquer que leur tâche sera de participer à une discussion portant sur le récit qu'ils ont lu et exploité dans le projet de lecture. Ils auront maintenant l'occasion de s'exprimer oralement en faisant part de leurs opinions et de leurs sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Leur expliquer que la discussion aura lieu en groupes de 4 ou 5 élèves et que, pour chaque groupe, il y aura un animateur de discussion. L'animateur aura le temps de se préparer en vue de ses tâches précises (voir ci-dessous).
- Faire ressortir avec les élèves les attentes face à ce projet de discussion. Ils doivent être en mesure :
  - d'exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en situation interactive;
  - de réagir au récit à partir de leurs expériences personnelles, surtout en fonction des caractéristiques et du comportement des personnages;
  - d'utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases pour s'exprimer;
  - d'utiliser correctement, dans les cas usuels et **dans le contexte de la communication orale**, les mécanismes de la langue (accords en genre et en nombre, accords de verbes);
  - de tenir compte des éléments prosodiques (liaisons, prononciation, intonation, volume de la voix, débit de parole).
- Expliquer aux élèves, qu'après la discussion, ils rempliront une fiche de réflexion pour évaluer leur participation à la discussion et pour évaluer si la discussion les a aidés à mieux comprendre le récit.

Planification de la discussion :

- Revoir avec les élèves les consignes pour faciliter la discussion. Faire ressortir, entre autres, le respect de l'animateur, le respect du droit de parole, les façons de reprendre la parole et de demander des clarifications, etc.
- Identifier à partir d'un transparent ou au tableau, la répartition des élèves en groupes. Identifier aussi l'élève qui aura le rôle d'animateur dans chaque groupe. Chaque élève devrait donc savoir, dès le départ, s'il est participant ou animateur.
- En guise de préparation à la discussion, revenir à l'oral avec les élèves sur les principaux éléments du récit. Ce retour en

grand groupe assurera une compréhension commune des composantes de la structure narrative du texte. (L'enseignant peut distribuer à chaque élève une **copie** du schéma narratif que ce dernier a préparé lors du projet de lecture. L'élève pourra ainsi se servir de son schéma comme aide-mémoire, au besoin, lors de la discussion.)

- Mentionner aux élèves qu'ils pourront **consulter** leur schéma ainsi que le récit. (*Leur rappeler que la discussion devrait se dérouler comme un échange spontané d'idées. Indiquer que c'est plus intéressant pour tous les membres du groupe lorsque, durant la discussion, les participants formulent leurs commentaires sans lire leurs notes.)*
- Réunir les animateurs. Repasser avec eux le *Rôle de l'animateur* en distribuant une copie de la page 8 du *Guide de l'enseignant* et répondre à leurs questions par rapport à leur rôle. Leur remettre la *Feuille de route de l'animateur* (page 8 du *Guide de l'enseignant*), ainsi que les *Pistes de discussion.* Sur la *Feuille de route de l'animateur*, ils noteront les 5 ou 6 questions (choisies parmi les pistes de discussion) susceptibles d'intéresser le plus les élèves et de susciter la spontanéité et les échanges naturels. Ils pourront aussi formuler leurs propres questions. Une fois la *Feuille de route de l'animateur* complétée, ils la feront approuver par l'enseignant.

Pendant la discussion

- L'animateur assure la bonne marche de la discussion.
- Les élèves participent à la discussion. Ils discutent en se référant au récit et à leur schéma narratif, s'ils disposent d'une copie.
- Le bénévole ou l'enseignant filme la discussion, un groupe à la fois, dans le local choisi.

Après la discussion

- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion sur la discussion* aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*. Cette fiche leur demande de faire un retour sur leur participation à la discussion.

Note : *L'animateur doit répondre à la question nº 7 qui correspond au rôle qu'il a joué dans la discussion.*

- Ramasser le *Cahier de l'élève* après avoir demandé aux animateurs d'y glisser leur *Feuille de route de l'animateur*.

Retour collectif

- Permettre aux élèves de faire un retour collectif sur les discussions de groupe pour communiquer leur réactions et pour évaluer la réussite du projet. Il serait utile de visionner les interactions pour demander aux élèves d'observer des éléments précis tels que leur aisance à s'exprimer, leur façon d'utiliser leurs notes, les mots qu'ils utilisent pour reprendre la parole et pour faire des liens avec ce qui a été dit, les détails qu'ils présentent pour appuyer leurs interventions, etc.

Rôle de l'animateur

- Chaque participant a la chance de répondre ou d'intervenir pour dire ce qu'il pense ou ce qu'il ressent.
- Il est préférable que l'animateur ne suive pas un ordre précis et se rappelle d'inclure tout le monde dans la discussion. Il encourage les élèves à intervenir spontanément tout en évitant de faire un tour de table.
- L'animateur choisit les questions qu'il posera pour animer la discussion.
- Il peut exprimer ses opinions et ses sentiments sans toutefois monopoliser le temps alloué à l'activité.
- Il ne doit pas influencer l'opinion des participants.
- Il doit respecter l'opinion de chacun. Il doit s'assurer que chacun se sent respecté et qu'il n'y a pas de moquerie.
- Il doit veiller à ce que les participants ne parlent pas trop fort ni trop bas et qu'ils restent concentrés sur la tâche.
- Il doit encourager les participants qui répondent trop brièvement en leur demandant d'ajouter des détails ou des exemples pour appuyer ce qu'ils disent.
- Lorsque les élèves ont répondu à toutes les questions prévues, l'animateur peut poser d'autres questions ou demander s'il y a des commentaires.

Adaptation d'un document préparé par Cécile Bonnar, superviseure des langues modernes, Calgary Roman Catholic School District No. 1, avec la permission de l'auteure.

Feuille de route de l'animateur

Discussion de groupe

Directives à l'animateur :

Ton travail consiste à lire attentivement toutes les pistes de discussion. Parmi ces pistes, choisis-en cinq ou six qui, selon toi, intéresseraient ton groupe. Comme animateur de la discussion, ta responsabilité consiste à aider les élèves de ton groupe à discuter de ces pistes. Tu dois amener les membres de ton groupe à faire part de leurs pensées. Essaie de choisir des questions qui n'ont pas toujours une seule et bonne réponse. Tu peux aussi ajouter des questions que tu composeras toi-même, mais assure-toi de les faire vérifier par ton enseignant.

Titre du récit : _____

Nom de l'animateur : _____

Membres du groupe : 1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Écris ici les pistes de discussion que tu as choisies :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Tu peux ajouter d'autres pistes de discussion au verso de cette feuille.

Maintenant, fais vérifier tes choix par ton enseignant et tu seras prêt à jouer ton rôle!

_____ _____

Signature de l'animateur Signature de l'enseignant

Pistes de discussion

Directives à l'animateur :

Lis attentivement chacune des pistes de discussion ci-dessous. Choisis les pistes qui seraient intéressantes pour la discussion de ton groupe. Tu peux aussi utiliser l'espace ci-dessous pour prendre des notes durant la discussion.

- Quel est ton personnage préféré de ce récit? Explique ta réponse.

- Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit? Indique le(s) passage(s) qui a (ont) suscité cette/ces émotion(s)?

- Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse en te référant au récit.

- Es-tu d'accord avec la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre? Explique ta réponse.

- Comment te sentirais-tu à la place d'Enric. Es-tu d'accord avec lui? Explique ta réponse.

- As-tu déjà vécu une expérience où tu as essayé d'aider quelqu'un et tu n'as pas eu les résultats espérés? Explique ce qui est arrivé.

- As-tu déjà été témoin de quelqu'un qui faisait un mauvais coup? Comment t'es-tu senti?

- Mets-toi à la place de Pascale et de Louis. Si tu avais su à l'avance pourquoi Enric voulait le lampyre, l'aurais-tu arrêté ou l'aurais-tu laissé partir? Explique ta réponse.

- Y a-t-il des situations dans lesquelles il est acceptable de prendre quelque chose qui ne nous appartient pas? Explique ta réponse.

- Recommanderais-tu ce récit à un ami? _____ Oui _____ Non
  Explique ta réponse.

Critères de notation

PRODUIT **Interaction**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactive, tout en fournissant des raisons à l'appui (exposé 2e à 6e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
2	• exprime assez clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
1	• exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés ou faux sur des questions découlant du récit.

Critères de notation

PRODUIT **Interaction**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit et de la discussion; en particulier, il emploie des expressions et des mots appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité (5e);
- emploie des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction;
- utilise les expressions d'usage pour reprendre la parole (7e);
- utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française;
- emploie des expressions ou des mots appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps (7e);
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale;
- tient compte des éléments prosodiques, en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• utilise un vocabulaire approprié et choisit des expressions et des mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie assez souvent des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française; il emploie des marqueurs de relation variés et efficaces; • utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient souvent compte des éléments prosodiques.
2	• utilise un vocabulaire général et choisit quelques expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie parfois des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et parfois variées et qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie généralement des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait un certain nombre de fautes); • tient généralement compte des éléments prosodiques.
1	• utilise un vocabulaire limité et choisit peu d'expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie rarement des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise parfois des structures de phrases complètes, mais rarement variées et qui ne respectent pas toujours la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation simples et répétitifs; • utilise mal, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait de fréquentes fautes); • tient peu compte des éléments prosodiques.

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à l'établissement de règles de fonctionnement du groupe (5e).   **Gestion**   *L'élève :*   • reformule l'information pour vérifier sa compréhension (5e);   • appuie et encourage ses interlocuteurs (5e);   • utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes;   • reprend la parole à la suite d'une interruption (7e);*   • évalue sa participation à une discussion.

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

6 *année*

Français

Interaction

Matériel de l'élève

Projet d'interaction

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Alerte à l'Insectarium

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Directives à l'élève :

- Tu participeras à une discussion portant sur le récit que tu as lu et exploité dans le projet de lecture.
- Tu auras l'occasion de t'exprimer oralement en faisant part de tes opinions et de tes sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Tu feras cette activité en groupe de 4 ou 5 élèves et pour chaque groupe, il y aura un animateur qui dirigera la discussion.
- **Avant** la discussion, tu auras la possibilité de te préparer pour la discussion, en faisant un retour avec l'ensemble de la classe sur les principaux éléments du récit.
- **Pendant** la discussion, tu seras libre de consulter le récit.
- **Après** la discussion, tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la discussion*** pour évaluer ta participation à la discussion et pour évaluer si la discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit.

Fiche de réflexion sur la discussion

1. Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?

2. Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique ta réponse.

3. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de cette discussion? Explique ta réponse.

4. Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Explique ta réponse.

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils écoutaient?

_____

_____

_____

_____

6. Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

_____

7. **Pour les animateurs seulement**

   Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Interaction

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Alerte à l'Insectarium - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 5

- Illustration du produit 5
- Illustration du processus 31

Alerte à l'Insectarium

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu participeras à une discussion portant sur le récit que tu as lu et exploité dans le projet de lecture.
- Tu auras l'occasion de t'exprimer oralement en faisant part de tes opinions et de tes sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Tu feras cette activité en groupe de 4 ou 5 élèves et pour chaque groupe, il y aura un animateur qui dirigera la discussion.
- **Avant** la discussion, tu auras la possibilité de te préparer pour la discussion, en faisant un retour avec l'ensemble de la classe sur les principaux éléments du récit.
- **Pendant** la discussion, tu seras libre de consulter le récit.
- **Après** la discussion, tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la discussion*** pour évaluer ta participation à la discussion et pour évaluer si la discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit.

Critères de notation

PRODUIT **Interaction**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactive, tout en fournissant des raisons à l'appui (exposé 2e à 6e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
2	• exprime assez clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
1	• exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés ou faux sur des questions découlant du récit.

Critères de notation

PRODUIT **Interaction**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit et de la discussion; en particulier, il emploie des expressions et des mots appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité (5e);
- emploie des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction;
- utilise les expressions d'usage pour reprendre la parole (7e);
- utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française;
- emploie des expressions ou des mots appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps (7e);
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale;
- tient compte des éléments prosodiques, en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• utilise un vocabulaire approprié et choisit des expressions et des mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie assez souvent des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française; il emploie des marqueurs de relation variés et efficaces; • utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient souvent compte des éléments prosodiques.
2	• utilise un vocabulaire général et choisit quelques expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie parfois des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et parfois variées et qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie généralement des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait un certain nombre de fautes); • tient généralement compte des éléments prosodiques.
1	• utilise un vocabulaire limité et choisit peu d'expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie rarement des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise parfois des structures de phrases complètes, mais rarement variées et qui ne respectent pas toujours la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation simples et répétitifs; • utilise mal, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait de fréquentes fautes); • tient peu compte des éléments prosodiques.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à l'établissement de règles de fonctionnement du groupe (5e).

Gestion

L'élève :

- reformule l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- appuie et encourage ses interlocuteurs (5e);
- utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes;
- reprend la parole à la suite d'une interruption (7e);*
- évalue sa participation à une discussion.

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

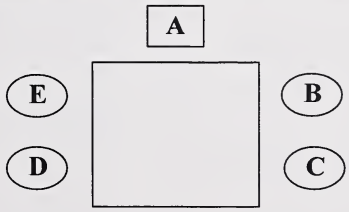
Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Dans les exemples qui suivent, l'évaluation globale de chaque individu est basée sur l'ensemble de ses interventions. La transcription d'**une sélection d'interventions** permet d'illustrer et de commenter le rendement des élèves. Les élèves dont le rendement diffère du rendement global du groupe sont traités à part. L'utilisateur de ce document devrait cependant **visionner l'interaction complète** sur vidéocassette afin de valider sa perception du rendement du groupe et du rendement des individus qui en font partie.

Note : *Ce qui est transcrit en italique représente les paroles des participants.*

Note	Critères de notation
se rapproche du rendement **3**	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
3	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire approprié et choisit des expressions et des mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie assez souvent des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française; il emploie des marqueurs de relation variés et efficaces; • utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient souvent compte des éléments prosodiques.

Exemple



A - animatrice

Questions posées par l'animatrice :

1. *Quel était votre personnage préféré de ce récit et pourquoi?*
2. *À la place d'Enric, aurais-tu pris le lampyre tropical pour la même cause que lui l'a pris, pour guérir son grand-père?*
3. *Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre? Explique pourquoi.*
4. *Mets-toi à la place de Pascale et de Louis. Si tu avais su à l'avance pourquoi Enric voulait le lampyre, l'aurais-tu arrêté ou l'aurais-tu laissé partir? Explique ta réponse.*
5. *Y a-t-il des situations dans lesquelles il est acceptable de prendre quelque chose qui ne nous appartient pas?*
6. *Est-ce que vous recommanderiez ce récit à un ami?*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Note : *Dans le but de faciliter l'évaluation, l'ordre des questions a été modifié : questions 1, 6, 2, 4, 3 et 5.*	**Évaluation du contenu** **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **L'élève B – se rapproche du rendement 3** **L'élève C – rendement 3** **L'élève D – rendement 1** **L'élève E – rendement 2** *Les élèves :* • expriment leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en fournissant des idées et des commentaires justes et réfléchis au sujet du récit, et ce, de façon cohérente :
Q. 1 – *Quel était votre personnage préféré dans ce récit et pourquoi?* **Élève B :** *Moi, c'était Louis, parce que lui, y a un... um... un intérêt aux insectes. Puis aussi, il trouve toujours quèque chose d'intéressant n'importe où où qu'y va.* **Élève C :** *Moi, c'était... Éric, Éric* [Enric], *parce que lui... comme y était prêt à aider les personnes, son grand-père. Y a fait quèque chose de mauvais... pis alors moi c'est comme si... si j'serais lui, j'aurais été fier de mon nom.* **Élève E :** *Moi, c'était Jean, je pense que c'était Jean-Claude son nom, parce que lui, il faisait des recherches sur les insectes et ça c'est intéressant pour moi.*	**Réactions au récit** - l'élève C explique de façon réfléchie sa préférence d'un personnage en faisant référence à ses valeurs et à son comportement. Par contre, les élèves B et E fournissent des raisons plus générales en parlant des intérêts des personnages (rendement 2);
Q. 6 – *Est-ce que vous recommanderiez ce récit à un ami?* **Élève A :** *Est-ce que vous avez comme aimé ce récit tellement que tu dirais à ton ami que c'était vraiment bon...* **Élève E :** *C'était pas mal bon, mais peut-être pas aux amis qui sont comme de notre âge parce que c'est un peu court.* **Élève C :** *Moi, j'pense la même chose que E. Moi aussi, je le recommanderais probablement pas, mais si c'est un rat de bibliothèque, je le recommanderais vraiment pas parce que c'est trop court. Si ce serait assez long, oui, je le recommanderais, mais...* **Élève B :** *Moi, je recommanderais le livre, le récit, à mes amis parce que moi, je l'ai trouvé bien intéressant puis... j'aime les mystères puis beaucoup de mes amis les aiment aussi.*	- l'élève B explique clairement son opinion et la justifie en parlant du récit et de ses préférences personnelles; l'élève C appuie l'élève E et intervient une deuxième fois en ajoutant un élément nouveau; l'animatrice (l'élève A) explique sa question en donnant un exemple, résume la discussion et encourage les interventions. Par contre, l'élève E justifie sa réponse de façon générale (rendement 2) et l'élève D reprend la même idée en ses propres mots (se rapproche du rendement 2).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Élève A : *D, as-tu quèque chose à ajouter?* **Élève D :** *Non.* **Élève A :** *Alors, vous autres, vous le recommanderiez pas, mais B, tu le recommanderais?* **Élève B :** [Fait signe que oui] **Élève D :** *Peut-être, mais si y en a qui, je sais qu'y en a qui n'aiment pas vraiment des histoires courtes parce que moi je les connais, peut-être pas pour eux autres, mais pour ceux qui aiment les histoires courtes.* **Élève C :** *C'est comme... j'allais dire si ton amie aime ... elle n'aime pas les histoires longues puis elle aime pas mal le suspense, l'aventure, c'est sûr que tu pourrais le recommander, mais si ça dure juste deux ou trois minutes, alors pour moi, c'est pas trop intéressant...* **Q. 2 – *À la place d'Enric, aurais-tu pris le lampyre tropical pour la même cause que lui l'a pris, pour guérir son grand-père?*** **Élève C :** *Non.* **Élève D :** *Moi, oui, je l'aurais fait, mais je les aurais demandé avant.* **Élève B :** *Je suis d'accord avec D. C'est ça que je ferais, moi aussi.* **Élève E :** *Moi, je l'aurais pas pris parce que je demanderais avant.* **Élève C :** *Moi, je demanderais de l'information puis je... à la place de faire ça, c'est comme un p'tit peu... um... ça m'appartient pas, alors c'est comme je vais pas prendre quèque chose qui m'appartient pas. Je vais demander si j'peux l'emprunter ou quèque chose comme ça.* **Élève A :** *Alors, tu n'es pas d'accord de prendre le lampyre? Tu l'aurais pas pris, toi?* **Élève C :** *Non.*	**Réactions au comportement des personnages** - l'élève C explique de façon précise ce qu'il ferait à la place d'Enric en faisant référence à ses propres valeurs. Par contre, les élèves B, D et E expliquent peu leurs réactions (rendement 1):

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 4 – *Mets-toi à la place de Pascale et de Louis. Si tu avais su à l'avance pourquoi Enric voulait le lampyre, l'aurais-tu arrêté ou l'aurais-tu laissé partir? Explique ta réponse.* **Élève E :** *Moi, j'aurais, si je le savais, je l'aurais peut-être pas laissé aller parce que... même si c'était pour un bon cas, pis s'il a essayé de guérir son grand-père et ça ne fonctionnait pas, qu'est-ce qui était pour arriver?* **Élève B :** *Moi, je l'aurais quand même arrêté parce qu'y aurait dû demander pis peut-être s'il avait trouvé d'autre information au sujet de la lampyre, il l'aurait pas volé parce qu'il aurait su que ça fonctionnerait pas bien pour son grand-père.* **Élève D :** *Moi, um...* **Élève A :** *T'as comme... es-tu d'accord avec eux?* **Élève D :** *Um...* **Élève A :** *Comme, si t'avais su que Pascale et Louis... Si t'étais Pascale et Louis et puis t'avais su que Enric, pourquoi qu'il voulait le voler, le lampyre tropical, est-ce que tu l'aurais arrêté?* **Élève D :** *Moi, si j'aurais été un entomologiste, j'aurais dit que... um dans l'Afrique, ils croyaient ça, mais que c'était pas vrai. D'abord, il aurait peut-être pas volé le lampyre.* **Élève C :** *Moi, j'aurais... je l'aurais pas laissé partir parce que c'est un animal quand même assez rare ici, mais je pense même pas qu'on en trouve ici... Et puis en plus, c'est comme il pourrait, ça pourrait causer des dommages ou aucun résultat. Il aurait besoin de plus d'informations que ça qu'il sache... pis c'est comme E a déjà mentionné, c'est comme pas correct pis comme, ça a pas fonctionné. Tout ce que ça fait, ça pourrait causer un dommage à* [inaudible]. **Élève A :** *Alors, toi tu l'aurais pas laissé partir?* **Élève C :** [Fait signe que non]	- les élèves B, C et E expliquent clairement ce qu'ils auraient fait en discutant au moins de deux aspects reliés à la situation; l'animatrice fait bien avancer la discussion et tente de faire participer l'élève D. Par contre, l'élève D passe à côté de la question (rendement 1);

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 3 – *Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre? Explique pourquoi.* […] **Élève B :** *Est-ce que c'est aussi quand ils ont découvert qui avait volé le lampyre tropical ou juste quand ça a été volé?* **Élève A :** *C'est un peu des deux parce que c'est comme quand que y ont découvert que c'était un enfant qui l'avait volé.* **Élève B :** *Moi, j'suis d'accord avec leur réaction. Moi aussi, je ferais ça. Comme il l'avait fait pour une bonne cause mais il aurait dû, Enric aurait dû demander au entomologiste en premier.* […]	- l'élève B voit deux interprétations possibles de la question et fournit une réponse appropriée; l'élève A joue bien son rôle d'animatrice en reformulant la question et en l'interprétant.

Q. 5 – *Y a-t-il des situations dans lesquelles il est acceptable de prendre quelque chose qui ne nous appartient pas?*
 	
[…]
Élève B :
J'pense pas que c'est quand même une bonne chose même si c'est pour une bonne raison. Tu peux prendre quèque chose de quelqu'un d'autre si tu le demandes en premier et ils sont d'accord avec toi.
Élève A :
Alors, comme vous autres, vous êtes pas d'accord que vous devriez pas prendre quèque chose qui vous appartient pas?
Élève E :
Comme si t'es comme... quelqu'un était pour mourir, pis y a besoin d'une plante spéciale, pis y a seulement celle-là, ... [inaudible] *... peut-être que oui, pour survivre.*
Élève C :
OK, si moi j'ai une plante qui peut guérir les bobos, est-ce que, si t'arrivais chez moi pis t'avais un bobo ou ta mère avait un bobo, aurais-tu pris... comme sans demander, ou...?
Élève A :
Et comme si tu étais, si t'étais comme quelqu'un de la rue et puis ça faisait comme deux jours que vous n'aviez pas mangé, pis là tu vois des fruits à un marché, est-ce que tu les prendrais?
	Autres Réactions/Liens
	- les élèves s'interrogent sur l'action de voler et en analysent la portée sous différents angles; ils
	  · examinent les valeurs impliquées;
	  · s'imaginent dans une situation semblable;
	  · imaginent d'autres exemples de vols afin de s'interroger sur l'acceptabilité du vol;
	  · analysent différents besoins (maladie, faim, pauvreté);
	  · pensent aux conséquences.
	
	Note : *Cette séquence illustre particulièrement bien l'interaction spontanée où chaque intervenant fait avancer la discussion. L'animatrice y joue un grand rôle : elle résume, questionne, propose un exemple et encourage les autres à préciser leurs pensées.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Élève E : *Probablement.* **Élève A :** *Avez-vous d'autre chose à dire?* **Élève C :** *Moi, j'voudrais les prendre mais je l'sais pas si j'les prendrais ou non.* […] **Élève A :** *Alors, tu les prendrais, mais peut-être que tu les prendrais pas parce que tu voudrais pas être attrapée pour avoir volé quèque chose.* **Élève C :** *C'est ça. Moi, j'voudrais pas subir les conséquences, alors je les prendrais pas. Comme… si tu sens que t'en as vraiment besoin, comme si t'es vraiment pauvre, moi, j'mendierais, je ferais quèque chose, mais je les prendrais pas.* **Élève A :** *Moi, j'pense que ça serait correct parce que ça fait deux jours que t'as quand même pas mangé et puis la nourriture, c'est un besoin physique que t'as besoin pour survivre. Puis même si tu te fais attraper pis tu peux juste expliquer que tu es quelqu'un d'la rue.*	

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **L'élève A – rendement 3** **L'élève B – rendement 3** **L'élève C – rendement 3** **L'élève D – (participation insuffisante)** **L'élève E – rendement 3**
	Vocabulaire et structure de la phrase *Les élèves :*
... le récit... ; ... les mystères... **(B)** *... le suspense, l'aventure... ; ... subir les conséquences... ; ... j'mendierais...* **(C)** *... quelqu'un de la rue... ; ... des fruits à un marché...* **(A)** *... des recherches sur les insectes... ; ... aux amis qui sont [...] de notre âge...* **(E)**	• utilisent un vocabulaire général mais approprié au sujet (rendement 2);
... j'aurais été fier de mon nom... ; ... j'pense la même chose que... ; ... c'est sûr que tu pourrais le recommander ... **(C)** *... j'suis d'accord avec la... um réaction... ; ... je l'ai trouvé bien intéressant... ; ... j'aime les mystères...* **(B)** *... je pense que... ; ... c'était pas mal bon... ; ... je pense un peu comme C* **(E)**	• emploient des expressions ou des mots appropriés pour communiquer des réactions personnelles, sans toutefois préciser leurs sentiments; ils utilisent quelques adjectifs « … intéressant, fier, bon, long, court, fâché, rare… » (rendement 2);
... à la place de... ; ... un rat de bibliothèque... ; ... elle aime pas mal le suspense... (familier) *... subir les conséquences ...* **(C)**	• emploient des expressions idiomatiques;
... c'était pas mal bon... (familier) **(E)**	• n'ont pas eu l'occasion d'utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole;
Moi, j'suis d'accord avec leur réaction **(B)** *Moi, j'voudrais pas subir les conséquences, alors je les prendrais pas.* **(C)** *Alors, tu les prendrais, mais peut-être que tu les prendrais pas parce que tu voudrais pas être attrapé pour avoir volé quèque chose.* **(A)** *Moi, c'était Jean, je pense que c'était Jean-Claude son nom, parce que lui, il faisait des recherches sur les insectes et ça c'est intéressant pour moi.* **(E)**	• emploient des structures de phrases qui respectent, dans la plupart des cas, la structure de la langue française; ils utilisent une variété de phrases simples et complexes;
alors, parce que, mais, en premier, si, même si, quand même, puis en plus ...	• utilisent correctement les marqueurs de relation usuels et parfois la formulation « pourquoi que, quand que ».

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
	Usage *Les élèves :*
... un rat... ; ... les histoires longues... **(C)** *... une bonne raison... ; ... une bonne cause...* **(B)** *... [le récit] ... trop court... ; ... assez long...* **(C)** *... les mystères... ; ... quèque chose d'intéressant...* **(B)** *... le lampyre tropical... ; ... la rue... ; ... un marché...* **(A)** *... son grand-père... ; ... une plante spéciale...* **(E)**	• choisissent, dans la plupart des cas, le déterminant et la forme de l'adjectif qui correspondent au genre du nom;
... un intérêt aux insectes... **(B)** *... prêt à aider les personnes...* **(C)**	• utilisent, dans la plupart des cas, les prépositions appropriées;
... je le recommanderais... (le récit) **(C)** *... mes amis les aiment aussi...* (les mystères) **(B)** *... tu les prendrais...* (les fruits) **(A)** *... j'voudrais les prendre...* (les fruits) **(C)** *... je l'aurais pas pris...* (le lampyre) **(E)**	• emploient bien le pronom personnel complément;
Moi, [...] *je l'aurais pas laissé partir parce que c'est un animal quand même assez rare ici...* **(C)** *Moi, je recommanderais le livre, le récit, à mes amis parce que moi, je l'ai trouvé bien intéressant... »* **(B)** *... si t'avais su* [...] *pourquoi qu'il voulait le voler* [...] *est-ce que tu l'aurais arrêté?* **(A)**	• maîtrisent les temps des verbes et la concordance des temps (quelques exceptions avec *si* et le conditionnel).
Moi, c'était Jean [...] *parce que lui, il faisait des recherches...* **(E)**	**Prosodie** *Les élèves :* • A et B communiquent un message clair en prêtant attention aux éléments prosodiques; • C et E utilisent parfois un volume trop bas et un débit trop rapide, ce qui nuit un peu à la clarté du message; ceci représente un rendement 2 pour ce critère. **Note :** *Même si la caméra ne capte pas bien les voix des élèves C et E, cela ne semble pas poser de problème pour les autres membres du groupe.*

Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animatrice

La contribution de l'élève A se rapproche du rendement 3. En tant qu'animatrice, elle participe de façon appropriée. Elle

- pose des questions et reconnaît les intervenants; elle reformule, résume et invite les élèves à intervenir; elle pose des questions supplémentaires pour amener les élèves à approfondir leurs idées;
- fait preuve de discrétion en évitant d'exprimer son point de vue. Elle pouvait donner son avis, mais elle met l'accent sur la gestion de la discussion, ce qu'elle fait de façon très efficace.

Le rendement d'un individu qui diffère du rendement du groupe
L'élève D : rendement 1/participation insuffisante

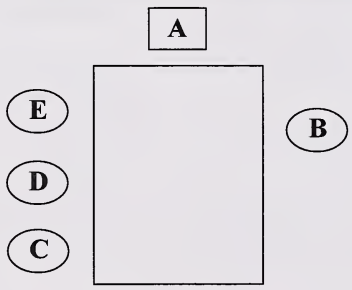
Note	Critères de notation
1	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés ou faux sur des questions découlant du récit.
Participation insuffisante	**Fonctionnement de la langue** Il est difficile d'évaluer le fonctionnement de la langue de façon objective parce que cet élève participe peu à la discussion.

L'élève D : rendement 1/participation insuffisante

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
[personnage préféré] *Moi, c'était Pascale parce qu'elle était une fille et moi je suis une fille. Alors on a quand même des ressemblances un peu.*	*L'élève :* • exprime sa préférence en fournissant une raison superficielle;
[à la place d'Enric] *Moi, oui, je l'aurais fait, mais je les aurais demandé avant.*	• indique ce qu'il aurait fait, mais explique peu sa réaction;
[sur la réaction du directeur et de l'entomologiste] *Moi, j'ai aucune idée si je suis d'accord ou pas.*	• n'explique pas pourquoi il n'a pas formulé d'opinion;
[à la place de Pascale et de Louis] *Moi, si j'aurais été un entomologiste, j'aurais dit que um... dans l'Afrique, ils croyaient ça, mais que c'était pas vrai. D'abord, il aurait peut-être pas volé le lampyre.*	• passe à côté de la question en se mettant à la place de l'entomologiste;
[sur l'acceptabilité du vol] *Moi, je pense que non, même si c'est une bonne cause, une bonne raison.*	• exprime brièvement son point de vue sans le justifier;
[« Moi, j'voudrais les prendre mais je l'sais pas si j'les prendrais ou non. » **(C)**] *Moi, je suis pas d'accord avec C.*	
[recommander le récit : « As-tu quelque chose à ajouter? » **(A)**] *Non.* […] « Peut-être, mais […] histoires courtes. » (p. 6)	• ne présente pas son avis à ce moment-là, mais il le fait un peu plus loin en respectant les idées des autres.

Note	Critères de notation
3	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général et choisit quelques expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie parfois des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et parfois variées et qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie généralement des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait un certain nombre de fautes); • tient généralement compte des éléments prosodiques.

Exemple



A - animateur

Questions posées par l'animateur :

1. *D'après vous autres, quel est votre personnage préféré dans le récit et pourquoi?*
2. *Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée et pourquoi en justifiant ta réponse en te référant au récit?*
3. *Comment te sentirais-tu à la place d'Enric? Es-tu d'accord avec lui?*
4. *As-tu déjà été témoin de quelqu'un qui faisait un mauvais coup? Comment t'es-tu senti?*
5. *Recommanderais-tu ce récit à un ami? Explique pourquoi.*
6. *Y a-t-il quelqu'un qui veut ajouter un commentaire?*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Note : *Dans le but de faciliter l'évaluation, l'ordre des questions a été modifié : questions 1, 2, 5, 3 et 4.*	**Évaluation du contenu** **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **L'élève B – se rapproche du rendement 3** **L'élève C – se rapproche du rendement 3** **L'élève D – rendement 1** **L'élève E – se rapproche du rendement 3** *Les élèves :* • expriment leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en fournissant des commentaires généraux au sujet du récit :
Q. 1 – *D'après vous autres, quel est votre personnage préféré dans le récit et pourquoi?* **Élève C :** *Moi, j'trouve c'est Enric à cause que... um ben j'aime l'aventure qu'y a faite et puis, c'est ça, c'est mon personnage préféré.* **Élève B :** *Ben moi aussi, c'est Enric parce que c'est comme... je pourrais répondre à des questions puis avoir l'expérience de faire qu'est-ce que lui y a fait.* **Élève E :** *Oui, moi aussi, j'trouve que c'est Enric parce qu'y est tout le temps un personnage qui... y fait tout le temps des choses différentes, gros d'aventures, et j'aimerais faire qu'est-ce qu'y a faite.* **Élève B :** *C'est ça que moi j'voulais dire. J'voulais dire avoir l'expérience comme comment j'me sentirais si je ferais ça.*	**Réactions au récit** - les élèves C et E justifient leur préférence d'un personnage de façon adéquate en s'associant à ses aventures (rendement 2). Par contre, l'élève B fournit des raisons superficielles ou imprécises (se rapproche du rendement 2);
Q. 2 – *Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée et pourquoi en justifiant ta réponse en te référant au récit?* **Élève B :** *La partie que moi j'ai aimée le plus, c'est quand qu'y ont demandé des questions à Enric parce que y a expliqué pourquoi y a volé, puis j'ai trouvé que ça faisait... c'était comme triste parce qu'y a... il voulait faire ça pour son grand-père.* **Élève C :** *Moi, j'ai... ma partie préférée, j'aime quand que, j'ai aimé quand que les deux personnes, y ont attrapé Enric quand que y s'enfuyait avec le lampyre tropical et pis j'ai aussi aimé la partie que B a dit quand que le directeur de l'insectarium demande des questions à Enric et pis par exemple c'est triste quand qu'il dit qu'y faisait ça pour son grand-père.*	- les élèves indiquent clairement la partie du texte qu'ils ont préférée en suggérant l'intérêt de l'aspect humain ou en mentionnant leur appréciation de l'action ou de l'humour à l'aide d'exemples détaillés (les élèves B, C et E, rendement 3 et l'élève A, rendement 2);

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
[…] **Élève E :** *Moi, j'ai aimé la partie qu'y ont attrapé Enric et... parce qu'y a gros d'action et des gros mots qu'il usent et après il fait un... courir d'eux autres et ils se mettent ensemble pour l'attraper. J'aime ça à cause qu'y a beaucoup d'action.* **Élève A :** *Ben moi, la partie que j'ai le plus aimée, c'est la... dernière phrase... à page 13. Ça dit, "Ben quoi? Tu trouves pas ça fascinant, toi, des insectes qui pètent le feu! " Ça, ça m'a faite rire un p'tit peu, ben... assez.* **Q. 5 – *Recommanderais-tu ce récit à un ami? Explique pourquoi.*** **Élève C :** *Moi, je l'recommanderais, oui. Pis, um... ben le récit était bon. Y avait assez d'aventures dedans. Pis j'le recommanderais pour les personnes qui aiment lire des livrets de même d'histoires et puis c'est court pis c'est pas mal le fun à lire... à cause que c'est pas mal la petite écriture.* […] **Élève E :** *Moi, j'le recommanderais à un ami. Euh... je l'ai bien aimé... C'était un bon passe-temps et que ça c'est pas vraiment long, mais c'est quand même bon, y a gros d'action, y a des parties drôles comme D a dit.* **Élève B :** *J'le recommanderais à ceux-là qui aiment lire les mini-romans, puis um...* **Élève C :** *Qu'est-ce que j'aime dedans ça, c'est qu'y a des... c'est que si tu comprends pas des mots, ça le dit à la fin ici.* **Élève B :** *Parce que c'est une histoire intéressante, ça t'apprend beaucoup, plusieurs mots, pis ça t'apprend aussi une vraie comme... ça te montre une nouvelle aventure aussi qui peut arriver.* **Élève A :** *Moi, j'le recommanderais surtout à ma grande famille, comme mes p'tits cousins qui vient* [vivent] *en Ottawa, à cause qu'eux-autres, y aiment lire. À l'école, dans le cours de français, c'est juste lire, pis y aiment vraiment ça... Oui, j'le recommanderais à ma grande famille.*	- les élèves expliquent pourquoi ils recommanderaient ou non le récit à leurs amis en donnant au moins trois raisons pour justifier leur opinion (aventure, longueur, humour, actions) ou en apportant un élément nouveau relié à leur famille (rendement 3).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 3 – *Comment te sentirais-tu à la place d'Enric? Es-tu d'accord avec lui?* **Élève B :** *Ben moi, pour mon point de vue, j'me sentirais triste, vraiment triste, parce que c'est pas vrai que le lampyre tropical fait des miracles... pour guérir mon grand-père. Puis, j'serais vraiment triste aussi parce que je m'ai faite attraper.* **Élève A :** *Serais-tu d'accord avec lui d'avoir volé le lampyre?* **Élève B :** *Oui, pis non. Oui, parce que j'voudrais vraiment guérir mon grand-père. Pis non, parce que ça l'appartient pas à lui, pis c'est comme pas vraiment bon de faire ça.* **Élève C :** *Ben moi, j'trouve aussi que c'est um... j'suis comme un peu d'accord avec B à cause que y voulait le faire pour son grand-père par sympathie pour le guérir, mais c'était pas vrai, c'était juste une histoire que les personnes de son village avaient, c'était comme une légende, pis... um... oui.* **Élève A :** *Moi, je m'aurais senti vraiment triste... um comme... de, de me faire prendre et de me faire chicaner, pis j'serais, ben j'serais pas d'accord avec lui d'avoir volé le lampyre tropical.* **Élève E :** *Moi, j'trouve que c'était pas bien de voler, mais c'était pour une bonne cause, mais je l'aurais pas faite à cause que c'était juste une légende et j'aurais au moins demandé si c'était vrai ou non.* **Élève A :** *Pis comment te sentirais-tu à la place d'Enric?* **Élève E :** *Je me sentirais pas bien parce que mon grand-père pourrait pas voir et ça... mais, ouais.* [...]	**Réactions au comportement des personnages** - les élèves B, C et E justifient clairement leurs sentiments en fournissant des exemples pertinents et en analysant les deux côtés de la question (rendement 3). Par contre, l'élève A fournit une réponse adéquate sans précisions (rendement 2).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 4 – *As-tu déjà été témoin de quelqu'un qui faisait un mauvais coup? Comment t'es-tu senti?* **Élève E :** *Ben, pas si mauvais que voler, juste des mauvais ... des farces... mais pas jamais comme ça...* **Élève A :** *Comment t'es-tu senti? comme... responsable?* **Élève E :** *Je pense... j'trouvais pas qu'on avait faite une bonne chose, mais on s'est excusé et tout ça.* **Élève C :** *Moi, j'ai pas été vraiment comme témoin, mais j'ai vu que, ben j'ai vu que c'est qui est arrivé. Mais... comme je l'ai dit à la personne qui était là, proche, pis là ben, j'me sentais comme responsable, j'me sentais comme à cause que je l'avais vu et pis je l'avais dit pis ça l'a empêché de rempirer encore plus.* [...] **Élève B :** *Moi, non, et si oui, je m'aurais senti que je ferais pas bien ça. Pis je serais triste pis je serais pas bien dans ma peau.* **Élève A :** *Ben moi, oui, j'ai déjà été, pas témoin, mais je... je l'ai vu en véhicule. C'était dans un village et y avait quelqu'un qui s'faisait battre pis moi j'me sentais un peu mal pour le gars qui s'faisait battre.*	**Autres réactions/Liens** - les élèves établissent un lien à une occasion où ils ont été témoins de quelqu'un qui faisait un mauvais coup, mais en fournissant peu de précisions sur la situation (les élèves A, C et E se rapprochent du rendement 3 et l'élève B, rendement 2).

Exemples	Commentaires – Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **Tous les élèves – rendement 2** **Vocabulaire et structure de la phrase** *Les élèves :*
... y fait tout le temps des choses différentes, gros d'aventures... ; ... j'ai aimé la partie qu'y ont attrapé Enric [...] *parce qu'y a gros d'action et des gros mots qu'il usent...* **(E)** *... c'est comme pas vraiment bon de faire ça.* **(B)**	• utilisent un vocabulaire général; on y retrouve quelques expressions plus précises; ex. : « pour une bonne cause, responsable, l'a empêché de, mes p'tits cousins, un bon passe-temps »;
... j'trouve... **(C, E)** *... j'pense que...* **(D)** *... j'me sentirais...* **(B, D, E)** *... j'ai aimé...* **(A, B, C, E)** *... ça m'a fait rire un petit peu...* **(A)**	• emploient des mots ou des expressions généralement appropriés pour communiquer des réactions personnelles, sans toutefois exprimer des sentiments très précis, se limitant aux adjectifs « triste, drôle, intéressant »;
... de me faire chicaner... **(A)** *... c'était pour une bonne cause... ; ... y a gros d'action... ; ... faire qu'est-ce qu'y a faite...* **(E)** *... j'serais pas bien dans ma peau...* **(B)** *... c'est pas mal le fun... ; ... des livrets de même... ; ... rempirer...* **(C)**	• emploie quelques expressions idiomatiques, dont plusieurs appartiennent à la langue populaire;
« Comme c'est ça que moi je voulais dire. Je voulais dire avoir l'expérience, comme comment j'me sentirais si je ferais ça... » **(B)**	• reprennent la parole en faisant référence aux paroles de l'élève qui a interrompu;
Moi, je l'recommanderais, oui. Pis, um... ben le récit était bon. Y avait assez d'aventures dedans. Pis j'le recommanderais pour les personnes qui aiment lire des livrets de même d'histoires. Et puis c'est court, pis c'est pas mal le fun à lire... à cause que c'est pas mal la petite écriture. **(C)** *J'le recommanderais à ceux-là qui aiment lire les mini-romans, puis um... parce que c'est une histoire intéressante, ça t'apprend beaucoup, plusieurs mots. Pis ça t'apprend aussi une vraie comme... ça te montre une nouvelle aventure aussi qui peut arriver.* **(B)**	• emploient des structures de phrases qui respectent généralement la structure de la langue française; ils utilisent une variété de phrases simples et complexes;
et, pis, mais, parce que, si, quand que, à cause que, puis, aussi, et après, etc.	• utilisent des marqueurs de relation usuels, sans les varier et en empruntant parfois la forme populaire.

Exemples	Commentaires – Fonctionnement de la langue
... mon personnage préféré... ; ... le récit était bon... **(C)** *... des choses différentes... ; ... un bon passe-temps...* **(E)** *... ma partie préférée ... ; ... une histoire intéressante...* **(B)** *... la partie que j'ai le plus aimée...* **(A)**	**Usage** *Les élèves :* • choisissent, dans la plupart des cas, le déterminant et la forme de l'adjectif qui correspondent au genre et au nombre du nom (rendement 3);
... y s'enfuyait avec le lampyre... ; ... demandait des questions à Enric... ; ... y faisait ça pour son grand-père... **(C)** *... j'le recommanderais à un ami.* **(E)**	• utilisent, dans la plupart des cas, les prépositions appropriées; des erreurs peuvent s'y glisser; ex. : « … mes p'tits cousins qui vient en Ottawa… » (A);
... pour le guérir... ; ... je l'avais vu et pis je l'avais dit pis ça l'a empêché... **(C)** *... je l'aurais pas faite...* **(E)** *... j'le recommanderais...* **(A, B, C, E)**	• emploient bien le pronom personnel complément (rendement 3);
Moi, j'le recommanderais à un ami. Euh... je l'ai bien aimé. C'était un bon passe-temps... **(E)** *Moi, j'trouve que c'était pas bien de voler, mais c'était pour une bonne cause, mais je l'aurais pas faite à cause que c'est juste une légende et j'aurais au moins demandé si c'était vrai ou non. Je me sentirais pas bien parce que mon grand-père pourrait pas voir et ça... mais, ouais.* **(E)**	• maîtrisent de façon générale les temps des verbes et la concordance des temps (quelques exceptions avec *si* et le conditionnel, le choix de l'auxiliaire avec les verbes pronominaux, la conjugaison correspondant au sujet);
... c'était comme triste parce qu'y a... il voulait faire ça... **(B)** *... j'aime quand que, j'ai aimé quand que les deux personnes, y ont attrapé Enric quand qu'y s'enfuyait...* **(C)**	• s'autocorrigent parfois en ce qui concerne la concordance des temps au passé. **Prosodie** *Les élèves :* • A, B, C et E prêtent attention aux éléments prosodiques, ce qui permet à l'auditeur de bien comprendre leurs interventions; ceci représente un rendement 3 pour ce critère.

Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animateur

La contribution de l'élève A se rapproche du rendement 3. En tant qu'animateur, il participe de façon appropriée. Il :
- pose des questions et reconnaît les intervenants; il fait avancer la discussion et encourage tout le monde à participer; il ramène les élèves à la question posée;
- fait preuve de discrétion en choisissant la plupart du temps de présenter son opinion en dernier. Il apporte à la discussion des éléments nouveaux et personnels.

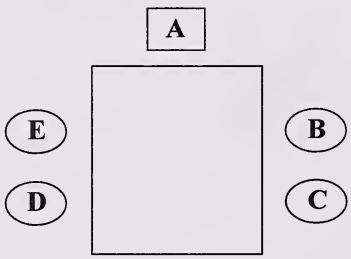
Le rendement d'un individu qui diffère du rendement du groupe
L'élève D : rendement 1/participation insuffisante

Note	Critères de notation
1	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés ou faux sur des questions découlant du récit.
Participation insuffisante	**Fonctionnement de la langue** Il est difficile d'évaluer le fonctionnement de la langue de façon objective parce que cet élève participe peu à la discussion.

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
[personnage préféré] *Moi, j'pensais que c'était une bonne histoire, um...* **(D)** *As-tu un personnage préféré?* **(A)** *Non.* **(D)** [partie préférée] *Ben, uh... j'sais pas.* [à la place d'Enric] *Moi, c'est la même chose que E disait. Comme son grand-père, comme E parlait, comme tiens, ça pourrait comme même chose à E, comme comment tu feelais, whatever.* [témoin d'un mauvais coup] *Non.* [recommander le récit] *Toi D, t'as-tu aimé le récit?* **(A)** *Ouais, c'était vraiment bon, comme...* **(D)** *Tu dirais-tu à ton ami : « Lis le livre* Alerte à l'insectarium? *» (A)* *Ouais.* **(D)** *Oui, pourquoi?* **(A)** *À cause comme... y a des choses drôles, comme à la fin là, pis tout ça, pis c'est vraiment bon à lire.* **(D)**	*L'élève :* • exprime peu ses goûts, ses sentiments et ses opinions et les justifie de façon vague ou pas du tout.

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime assez clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général et choisit quelques expressions et mots appropriés pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; il emploie parfois des expressions idiomatiques et des expressions d'usage pour reprendre la parole; • utilise des structures de phrases complètes et parfois variées et qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie généralement des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait un certain nombre de fautes); • tient généralement compte des éléments prosodiques.

Exemple



A - animateur

Questions posées par l'animateur :

1. *Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit?*
2. *Quelle sorte d'histoire est-ce que vous pensez que c'était? une histoire romantique? une histoire comédie? une histoire d'aventure?*
3. *Comment te sentirais-tu à la place d'Enric?*
4. *Mets-toi à la place de Pascale pis Louis. Si tu savais à l'avance que Enric y voulait voler la lampyre pour son grand-père, est-ce que tu l'aurais arrêté ou est-ce que tu l'aurais laissé partir?*
5. *Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre?*
6. *Est-ce que vous pensez que c'est acceptable de voler, comme des fois?*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 1 – *Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit?* **Élève B :** *Je pensais que c'était un peu bizarre parce que le gars, ou Enric, aurait dû demander plus de questions à la place de voler l'insecte.* **Élève A :** *Est-ce qu'y a d'autres commentaires? Êtes-vous d'accord avec B?* **Élève E :** *Pas mal d'accord avec B, mais j'comprends pas pourquoi est-ce qu'y aimerait aider son grand-père parce que la plupart des jeunes à leur âge pensent juste à eux-mêmes.* **Élève A :** *Tu penses que Enric est quelqu'un de spécial qui veut aider son grand-père.* **Élève C :** *Quand j'ai lu les... la première page, je pensais c'était vraiment bizarre parce que pourquoi un enfant voulait voler un insecte?* **Élève A :** *Quand t'as fini à lire le récit, t'es comme « Ah! ça c'est pourquoi! »* **Élève C :** *Oui, et je pense c'est pour, je pense qu'il a volé l'insecte pour une bonne cause, pour son grand-père.* **Élève D :** *Moi, j'pense que c't'une... ben j'suis pas d'accord avec C. Y aurait dû demander une question à la place. Mais oui, c'est peut-être une bonne cause, mais c'est pas une raison pour...* **Élève A :** *OK, j'pense... Ça c'était pas la question mais... La question, c'est : « Est-ce que tu sentais comme quèque chose quand tu lisais? Est-ce que tu te sentais content qu'y voulait faire ça ou t'étais triste qu'y a été attrapé ou quèque chose?* **Élève D :** *Ben, well, ben, j'étais pas vraiment triste... parce que c'était comme... j'sais pas trop...*	**Évaluation du contenu** **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **Les élèves B, C, D et E – rendement 2** *Les élèves :* • expriment leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en fournissant des idées/ commentaires généraux au sujet du récit : **Réactions au récit** - les élèves expriment de façon générale ce qu'ils ressentaient en lisant le récit; l'animateur (l'élève A) résume, fait avancer la discussion et ramène un élève à la question, mais il a tendance à interrompre les élèves; **Note :** *La formulation de la question laisse place à l'interprétation. Les élèves ont choisi d'exprimer leurs réactions et leurs interrogations de façon adéquate.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 2 – *Quelle sorte d'histoire est-ce que vous pensez que c'était? une histoire romantique? une histoire comédie? une histoire d'aventure?*	
Élève E : *Aventure.* **Élève C :** *Aventure.* **Élève B :** *Aventure et mystère.* **Élève D :** *« Moi, je pensais que ça allait être une comédie, je sais pas pourquoi; j'avais juste cette... »* **Élève A :** *Alors, toi tu sentais comme comédie et tout le monde d'autre, vous êtes comme... sentait que c'était aventure ou mystère? OK.*	- les élèves ne justifient pas leurs opinions sur l'identification du genre du récit (rendement 1); l'animateur résume bien leurs idées, mais ne leur demande pas d'expliquer leurs réponses (rendement 1). **Note :** *Dans la formulation de la question, on ne demandait pas aux élèves de justifier leurs réponses. Ils n'ont pas senti le besoin de le faire.*
Q. 3 – *Comment te sentirais-tu à la place d'Enric?*	
Élève B : *Pas mal... pas très confortable quand ils ont, ils m'auraient attrapé parce que... tu serais comme « Oh non! » il va être attrapé... J'aurais pensé qu'ils m'auraient envoyé à la police ou quelque chose. So, je me sentirais pas du tout confortable.* **Élève C :** *Je suis d'accord avec B; et un peu nerveuse aussi.* **Élève A :** *Tu serais nerveuse? Est-ce...* **Élève E :** *Moi, j'pense que je serais exactement comme lui et je pense, je me penserais comme, je sais pas, gêné à dire que pourquoi j'ai fait ça.* **Élève D :** *Moi, je serais très timide. Je suis une personne très timide, alors je sais que je serais là, j'aurais rien dit...*	**Réactions au comportement des personnages** - les élèves expliquent de façon adéquate leurs sentiments en ajoutant à tour de rôle un nouvel élément; l'animateur fait avancer la discussion;

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 4 – *Mets-toi à la place de Pascale pis Louis. Si tu savais à l'avance que Enric y voulait voler la lampyre pour son grand-père, est-ce que tu l'aurais arrêté ou est-ce que tu l'aurais laissé partir?* **Élève E :** *Je pense que j'aurais comme demandé pourquoi il faisait ça...* **Élève A :** *Non, toi tu sais pourquoi il fait ça.* **Élève E :** *Oui, mais je ferais certain que c'était pas pour faire d'autres choses avec parce que y a des personnes qui disent pas toujours la vérité.* **Élève A :** *Ça c'est un bon commentaire. Est-ce qu'y a d'autres personnes qui sont d'accord ou pas d'accord avec E?* **Élève B :** *Je suis d'accord avec E parce que c'est vrai que pas tout le monde dit la vérité, comme ils vont dire que c'est pour une bonne cause, mais...* **Élève A :** *Mais ça c'est vrai : il voulait le voler pour ça, il mentait pas.* **Élève B :** *Moi, je le laisserais probablement aller mais je vais probablement lui dire de le retourner après...* **Élève C :** *Je suis d'accord avec E et B parce que c'est comme Enric, il vole le lampyre tropical pour son grand-père, pour l'aider, so, je le laisserais aller.* **Élève D :** *Moi, je l'aurais pas laissé aller... Je lui expliquerais que c'est juste... y a des personnes qui disent ça mais c'est peut-être pas vrai. Alors, tu lui laisses toute faire son possible pour aider son grand-père, mais qu'est-ce qui arrive si ça fonctionne pas? Là, y est vraiment triste, pis...* **Élève A :** *Moi, je suis d'accord, je suis comme d'accord avec D parce que y devrait comme demander au entomologiste si ça va fonctionner ou non, pis j'pense que le lampyre tropical, comme si l'entomologiste la voulait pour la recherche puis... c'est... C'était juste un mythe que l'enfant pensait que c'était vrai.*	- les élèves expliquent leur réaction à la place de Pascale et de Louis en faisant référence de façon appropriée à leurs expériences et valeurs personnelles : personnes qui ne disent pas toujours la vérité, possibilité de rendre ce qui a été volé, démarche qui n'a pas fonctionné. Ils s'inspirent des idées des autres pour faire avancer la discussion et pour apporter un élément nouveau. Malgré le fait que l'on y retrouve quelques sous-entendus, cette discussion se rapproche du rendement 3;

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 5 – *Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre?* **Élève A :** *... comme est-ce que tu es d'accord que tout ce que l'entomologiste, ... y était comme l'entomologiste était surpris. Est-ce que tu pensais qu'y aurait dû être différent?* **Élève B :** *Je pense qu'y aurait dû être un peu plus fâché parce que il dit quand on a lu le livre que c'était un insecte fragile, rare et... ça serait pas vraiment bien s'y avait mouru dans le sac à dos...* **Élève A :** *Moi aussi, je suis d'accord parce que c'est un peu comme rare, pis quelqu'un le vole pis c'est juste comme « Ah, OK. » C'est comme « Wo! »* **Élève C :** *Oui, moi je suis d'accord avec tout le monde parce que tu peux pas trouver cette rare insecte ici, ou... so... Moi, si j'avais été lui, j'aurais été très fâché envers Enric.*	- l'élève B compare ses réactions à celles de l'entomologiste et du directeur du musée de façon adéquate en exprimant ses sentiments et en les justifiant à l'aide d'exemples. Par contre, les élèves A et C reprennent les propos, sans compléter leur pensée ou sans ajouter d'éléments nouveaux (se rapprochent du rendement 2).
Q. 6 – *Est-ce que vous pensez que c'est acceptable de voler, comme des fois?* **Élève E :** *Ça dépend qu'est-ce qu'y vole. Comme... si... c'est... petit qui vaut pas grand chose... ça serait correct, mais ça veut pas dire que on devrait faire ça, mais si c'est grand et pis ça vaut beaucoup, alors...* **Élève A :** *Moi, j'aime pas cette conversation-là. Je pense que si tu veux quèque chose, tu demandes le monde pour l'avoir, parce que si c'est petit, je te gage que la personne qui l'a va te le prêter ou te le donner. Est-ce qu'il y a des commentaires?* **Élève B :** *J'suis d'accord avec A. Si c'est plus petit, y vont probablement... et peut-être qu'y a eu, qu'y circulait une maladie qu'y savait pas...* **Élève A :** *Alors, toi tu penses que peut-être quand Enric, y a volé l'insecte, que peut-être ça va juste faire son grand-père plus malade?* **Élève B :** *Ça aurait pu parce qu'y savent pas si y avait une maladie ou quèque chose...* [inaudible]	**Autres réactions/Liens** - les élèves s'interrogent sur l'acte de voler en fournissant des raisons et des exemples appropriés et en imaginant d'autres situations pertinentes. Les propos des élèves D et E représentent le rendement 2; le rendement de l'élève C se rapproche du 2; les propos de l'élève B, par la variété et le nombre de ses interventions, représente le rendement 3; le rendement de l'élève A se rapproche du 3 car il fait bien avancer la discussion, mais il interrompt souvent les élèves. **Note :** *Cette séquence illustre bien l'interaction spontanée où chaque élève ajoute à ce qui a déjà été dit. Il faut toutefois voir à ce que tous les élèves aient la chance de s'exprimer.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Élève A : *D? C?* **Élève E :** *Moi, j'suis d'accord avec B... j'pense qu'elle a bien dit ça... j'pense que...* **Élève A :** *La même chose que B. OK. Mais qu'est-ce qui arrive si c'est comme une urgence, pis y a personne là, pis tout ce que tu vois, c'est des pansements... comme dans, tu sais, un... corner store. Qu'est-ce que tu vas faire? ... dans un centre d'achats. Est-ce que tu vas aller là pour aider ton petit frère, ta petite sœur?* **Élève B :** *Qu'est-ce que tu pourrais faire, tu le prends et tu vas aider ta sœur, ton frère, mais là tu reviens et tu paies pour qu'est-ce que t'as pris. Et tu dis qu'y avait urgence et qu'y avait personne là pour que je lui donne l'argent.* **Élève E :** *Moi, je demanderais à mon voisin..., si j'ai confiance en mon voisin, je lui demanderais d'aller chercher les pansements.* **Élève A :** *Toi, tu penses que c'est pas bien ou bien?* **Élève D :** *Ben, ça serait les deux exactement. Si c'est une grande urgence, je le prendrais pis je paierais après, mais si c'est juste comme un petit bonbon ou quelque chose, ben je laisserais faire.* **Élève B :** *Si c'est rien de grave...* **Élève C :** *Je suis d'accord avec D parce que pour les bonbons comme à 5 sous, c'est...* **Élève A :** *Est-ce que vous pensez que comme..., chrétien... toi tu volerais...? avec l'insecte? Qu'est-ce que tu ferais?* **Élève B :** *Parce qu'y avait dit qu'y était en excursion avec son école, y aurait pu demander un peu plus de questions avant et demander si ça actuellement arrive. Ça peut guérir? ou est-ce que c'est un mythe?*	

Exemples	Commentaires – Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **Tous les élèves – rendement 2**
	Vocabulaire et structure de la phrase *Les élèves :*
J'aurais pensé qu'ils m'auraient envoyé à la police ou quelque chose. **(B)** *Moi, je l'aurais pas laissé aller... Je lui expliquerais que* [...] *y a des personnes qui disent ça, mais c'est peut-être pas vrai.* **(D)** *Moi aussi, je suis d'accord parce que c'est un peu comme rare, pis quelqu'un le vole* [...] *c'est comme « Wo! »* **(A)** *... la plupart des jeunes de leur âge...* **(E)** *... c'est juste un mythe... ; ... si ça va fonctionner...* **(A)**	• utilisent souvent un vocabulaire approprié, mais parfois des expressions générales;
Je pensais que c'était un peu bizarre... **(B)** *... j'comprends pas pourquoi...* **(E)** *... je me sentirais... ; ... un insecte fragile...* **(B)** *Je suis d'accord avec...* **(C, B, A)** *... j'pense que je serais exactement comme lui... gêné* **(E)** *... je serais très timide...* **(D)** *... j'aime pas cette conversation-là... ; ... je te gage que...* **(A)** *... un peu nerveuse...* **(C)**	• utilisent un vocabulaire généralement approprié pour exprimer leurs émotions, leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions;
... pour une bonne cause... **(C, B)** *... faire son possible...* **(D)** *... je te gage que...* **(A)** *... vaut pas grand chose* **(E)**	• emploie des expressions idiomatiques dont certaines appartiennent à la langue populaire;
Je suis d'accord avec E parce que c'est vrai que pas tout le monde dit la vérité, comme ils vont dire que c'est pour une bonne cause, mais... **(B)** *Je suis d'accord avec E et B parce que c'est comme Enric, il vole le lampyre tropical pour son grand-père, pour lui aider, so, je le laisserais aller.* **(C)** *... parce que si c'est petit, je te gage que, la personne qui l'a, va te le prêter ou te le donner.* **(A)**	• emploient des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française; ils utilisent une variété de phrases simples et complexes;
... et, pour, mais, si, comme, alors, pis, quand, so...	• utilisent les marqueurs de relation usuels, sans les varier et en empruntant parfois la forme populaire ou un anglicisme lexical;

Exemples	Commentaires – Fonctionnement de la langue
	• n'ont pas eu l'occasion d'utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole. **Usage** *Les élèves :*
... une bonne cause... **(C, B)** *... un insecte fragile, rare...* **(B)** *... un petit bobo...* **(D)**	• choisissent dans la plupart des cas, le déterminant et l'adjectif qui correspondent au genre et au nombre du nom;
... pour une bonne cause, pour son grand-père... **(C)** *... dans le sac à dos...* **(B)**	• utilisent la plupart du temps les prépositions appropriées, en employant parfois des anglicismes syntaxiques; ex. : « … pour faire d'autres choses avec… » (E);
... moi, je le laisserais probablement aller... **(B)** *... je l'aurais pas laissé aller... Je lui expliquerais...* **(D)** *... je serais exactement comme lui...* **(E)** *... quelqu'un le vole... ; ... la personne qui l'a va te le prêter ou te le donner.* **(A)** *... pour l'aider...* **(C)**	• emploient correctement les pronoms personnels compléments; on y retrouve parfois un choix inapproprié; ex. : « … tu lui laisses… faire son possible… » (D);
... j'comprends pas pourquoi il aimerait aider son grand-père parce que la plupart des jeunes à leur âge pensent juste à eux-mêmes. **(E)** *Je pense que j'aurais demandé pourquoi il faisait ça...* **(E)**	• respectent généralement bien la conjugaison des verbes et la concordance des temps (quelques exceptions avec le conditionnel). **Prosodie** *L'élève :* • A prête attention au volume de la voix et utilise souvent une intonation qui souligne le sens de son message; par contre, le débit de parole est parfois lent et hésitant et la prononciation n'est pas toujours adéquate; • B ajoute beaucoup d'expression à ses propos, mais la clarté du message est parfois affectée par un débit de parole trop rapide et un volume de la voix inégal;

Exemples	Commentaires – Fonctionnement de la langue
	• C s'exprime clairement en maintenant un volume de la voix et un débit de parole adéquats, mais utilise une prononciation et une intonation anglicisées; • D utilise une prononciation et une intonation appropriées, mais le débit de parole est soit trop rapide, soit trop hésitant; • E prête attention à la majorité des éléments prosodiques à l'exception du volume de la voix, qui n'est pas toujours adéquat.

Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animateur

La contribution de l'élève A se rapproche du rendement 3. En tant qu'animateur, il participe de façon appropriée. Il

- pose des questions et les reformule; il résume la discussion et invite d'autres à parler; il fait avancer la discussion en proposant des exemples et des situations nouvelles. Cependant, il manque parfois de respect en interrompant les membres du groupe;
- exprime parfois son opinion et la justifie de façon appropriée.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à l'établissement de règles de fonctionnement du groupe (5e).   **Gestion**   *L'élève :*   • reformule l'information pour vérifier sa compréhension (5e);   • appuie et encourage ses interlocuteurs (5e);   • utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes;   • reprend la parole à la suite d'une interruption (7e);*   • évalue sa participation à une discussion.

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de gestion

Exemples	Commentaires
	L'élève : • reformule l'information pour vérifier sa compréhension. Dans ces exemples, l'animateur/ l'animatrice :
Exemple de rendement 3, pages 5 à 13	
Alors, toi tu l'aurais pas laissé partir? **(A)** [fait signe que non] **(C)** ←	- reformule la question pour amener l'élève C à conclure;
Alors, vous autres, vous le recommanderiez pas, mais B, tu le recommanderais? **(A)** ←	- résume pour souligner la différence d'opinion et pour encourager d'autres interventions;
Alors, tu les prendrais, mais peut-être que tu les prendrais pas parce que tu voudrais pas être attrapée pour avoir volé quèque chose. **(A)** ←	- reformule pour amener l'élève C à approfondir sa pensée;
Exemple de rendement 2, pages 22 à 30	
Tu penses que Enric est quelqu'un de spécial qui veut aider son grand-père. **(A)** ←	- reformule pour faire avancer la discussion;
Alors, toi tu penses que peut-être [...] *ça va juste faire son grand-père plus malade?* **(A)** ←	- reformule pour vérifier sa compréhension;

Exemples	Commentaires
Exemple de rendement 3, pages 5 à 13	*L'élève :* • appuie et encourage ses interlocuteurs :
Moi, um... um... **(D)** *T'as comme... Es-tu d'accord avec eux?* **(A)** *Um...* **(D)** *Bon, comme, si t'avais su que Pascale et Louis... si t'étais Pascale et Louis et puis t'avais su qu'Enric, pourquoi qu'y voulait voler le lampyre tropical, est-ce que tu l'aurais arrêté?* **(A)** L'élève D réussit à bien répondre à la question.	← - l'animatrice encourage un participant timide (D);
Moi, j'pense la même chose que E. [...] **(C)**	← - l'élève C appuie l'élève E;
Exemple de rendement 3/2, pages 14 à 21	
Pis toi, D? **(A)** *Moi, j'pensais que c'était une bonne histoire, um...* **(D)** *As-tu un personnage préféré?* **(A)** *Non.* **(D)**	← - l'animateur encourage l'élève D à s'exprimer et à répondre à la question;
Exemple de rendement 2, pages 22 à 30	
Ça c'est un bon commentaire. **(A)**	← - l'animateur encourage l'élève E;
Je pense que j'aurais demandé pourquoi il faisait ça [...] **(E)** *Je suis d'accord avec E* [...] **(B)** *Je suis d'accord avec E et B* [...] **(C)**	← - les élèves B et C appuient l'élève E et ajoutent ensuite leurs points de vue.

Exemples	Commentaires
Exemple de rendement 3, pages 5 à 13	*L'élève :* • utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes :
Si t'avais su, ... est-ce que tu l'aurais arrêté? **(A)**	- l'animatrice reformule sa question pour aider l'élève D qui hésite;
Est-ce que vous comprenez la question? **(A)**	- l'animatrice est prête à reformuler sa question;
- Question posée : *« Est-ce que vous êtes d'accord de la réaction de l'entomologiste et du directeur du musée face au vol du lampyre tropical?* **(A)** - Reformulée : *C'est comme... quand que... êtes-vous d'accord de la réaction qu'y ont eue quand qu'y ont découvert que le lampyre tropical a été volé?* **(A)**	- l'animatrice clarifie en reformulant;
Ok, si moi j'ai une plante qui peut guérir les bobos, est-ce que, si t'arrivais chez moi pis t'avais un bobo..., aurais-tu pris... comme sans demander...? **(C)**	- l'élève C rend sa question plus précise en y ajoutant un exemple;

Exemples	Commentaires

Exemple de rendement 2, pages 22 à 30

Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit? **(A)**
« ... Est-ce que vous aviez des sentiments contents...? **(A)**

← - l'animateur pose une question et après une pause, il y ajoute des exemples pour rendre la question plus accessible;

... pas très confortable quand [...] *ils m'auraient attrapé* [...] *tu serais comme « Oh non »* **(B)**
Moi aussi, je suis d'accord [que l'entomologiste devrait être plus fâché]. *C'est comme « Wo! » pis c'est juste comme « Ah, OK. »* **(A)**

← - les élèves B et A utilisent la gestuelle, l'expression du visage et l'intonation pour accentuer leurs exclamations;

... si... c'est petit qui vaut pas grand chose [...] *si c'est grand et pis ça vaut beaucoup...* **(E)**
... si c'est comme une urgence [...] *c'est des pansements...* **(A)**
... si c'est juste comme un petit bonbon... **(D)**

← - les élèves s'appuient beaucoup sur des exemples concrets en s'interrogeant sur l'acte de voler.

Exemples	Commentaires

L'élève :

- évalue sa participation dans une discussion.

Note : *Les exemples de fiches de réflexion ci-dessous (pages 35 à 37) serviront à illustrer les commentaires précis qui suivront aux pages 37 et 38 pour mieux préciser ce critère.*

Exemple 1

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui car les détails oubliés ont été nommés

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

C'est de savoir l'opinion de chacun à propos du texte. C'était aussi de voir différentes façon d'interpréter l'histoire. Chacun avait imaginé des choses différentes.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

C'est de répondre de façon complète aux questions rapidement j'aimais en besoins de plus de temps de réflexion.

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

Lorsque je faisais mon schéma cela m'aidait à me remémorer certaines choses. Je me suis rappellée ce que j'y avait inscrit pendant la discussion.

2

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui car ils ne parlaient pas en même temps et disaient parfois: "Je suis d'accord avec Karine"

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

En général, oui. Sauf que parfois on devait penser un peu plus longtemps avant de parler et on devait recommencer. Mais toute les gens écoutaient, parlaient et donnaient leur opinion. Ça c'est bien passé de ce côté là.

7. ***Pour les animateurs seulement***
Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

3

Exemple 2

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui car il y avait des parties de l'histoire que je ne comprenait pas et pendant la discussion

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Je trouve que quand mon groupe avait la même réponse que c'était intéressant car on avait le même point de vue

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

Je pense ce qui a été le plus difficil c'était de ne pas parler en même temps que les autres durant la discussion

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

Oui car il y avait des questions du schémas pendant la discussion

2

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui car il me regardait et faisait des remarquent. quand je parlais

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

Oui car pour la plupart des questions tout le monde répondait

7. ***Pour les animateurs seulement***
Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

3

Exemples	Commentaires

Exemple 3

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui, parce que quand on a parler de ce que Enric a vécu j'ai plus compris

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

De faire un discution avec nos amies, et des parler de l'histoire qu'on a lut.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

De penser a des réponses pour les questions, parce que je prend souvent beaucoup de temps à répondre

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

non, il y avait juste des idée qui ont venu dans ma tête!

2

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui, mais il y avait quelqu'un qui m'as pas écouter je pense qu'elle n'avait pas envie d'être filmer!

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

Oui, c'est bien dérouler parce que mes idée sortait de ma bouche comme quand je suis avec mes amies!

7. ***Pour les animateurs seulement***

Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

3

Exemple 4

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Cette discussion m'a fait voir le point de vue de d'autre personne qui a vraiment aidé.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Le plus intéressant c'était de voir ce que tout le monde répondaient.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

C'était difficile de parler fort car j'était un peu nerveux.

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

Mon schéma m'a aidé car si j'ai oublier une question je me rappelle ce que j'ai écrit

2

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Les autres m'écoutaient car ils me regardaient et demandaient des questions

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

La discussion c'est bien passé mais dehors quelques personnes ne répondaient pas.

7. ***Pour les animateurs seulement***

Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

Pour choisir les pistes, j'ai pris ceux que je savais que mon équipe pourraient répondre.

3

Exemples	Commentaires

Exemple 5

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**
Oui et non oui, car il y a des bout que je ne comprenait pas mais l'histoire était très simple.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**
Tout le monde pouvait parler tu n'avais pas besoin de lever la main pour parler.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**
Je devait lire et aider aux membres de mon équipe à mieux comprendre la question. (la monitrice)

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**
Non je n'ai pas eu besoin de mon schéma au cours de la discussion.

2

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**
Oui je sentais que les autre membres de mon équipe m'écoutaient car il ne laissait terminer mon idée.

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**
Oui tout les personnes écoutait les autres et prenait la parole après.

7. ***Pour les animateurs seulement***
Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.
Nous avions une liste avec des idée alors j'ai choisi les questions que nous pouvions discuter longtemps.

3

Note : *Les exemples ci-dessous se réfèrent aux exemples 1 à 5, pages 35 à 37.*

L'élève :

- évalue sa participation dans une discussion. Il

Exemples 1, 2, 3 et 5 : question 1 ←

- affirme avoir profité de la discussion qui lui a permis :
  - d'améliorer sa compréhension du récit;

Exemples 1 et 4 : question 2 ←

  - de considérer différents points de vue;

Exemple 2 : question 2 ←

  - de constater que d'autres avaient le même point de vue;

Exemples 1 et 3 : question 3 ←

- identifie certaines difficultés éprouvées :
  - de répondre de façon spontanée et réfléchie aux questions posées;

Exemple 2 : question 3 ←

  - de ne pas interrompre les autres interlocuteurs;

Exemple 4 : question 3 ←

  - de parler assez fort, de conquérir sa nervosité;

Exemples	Commentaires
Exemple 1 : question 4 ◄	- évalue l'utilité d'un schéma aide-mémoire lors de la discussion : • pour aider à se souvenir de ses idées;
Exemple 4 : question 4, commentaire d'un animateur ◄	• pour aider à se souvenir d'une question à poser;
Exemple 2 : question 4 ◄	• pour se familiariser à l'avance avec les questions;
Exemple 3 : question 4 ◄	- deux élèves disent qu'ils n'ont pas utilisé le schéma : • l'un avait assez d'idées spontanées;
Exemple 5 : question 4 ◄	• l'autre était un animateur, ce qui a peut-être limité ses interventions personnelles;
Exemples 1, 2, 3, 4 et 5 : question 5 ◄	- évalue les facteurs qui ont influencé la réussite de la discussion : • l'écoute attentive des autres et de leurs réactions;
Exemples 1, 2, 4 et 5 : question 6 ◄	• la participation active de tous les membres du groupe;
Exemples 1 et 3: question 6 Exemple 5 : question 2 ◄	• la spontanéité de la discussion;
Exemples 4 et 5 : question 7 ◄	- évalue son rôle en tant qu'animateur : • quant au choix des questions à poser;
Exemple 4 : question 6 ◄	• quant à la difficulté de faire parler tout le monde;
Exemple 5 : question 3 ◄	• quant à la nécessité de vérifier que tous les membres du groupe comprennent les questions.

Modèles de rendement langagier

6e année

Français

Interaction

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de l'interaction 5

- Traitement du sujet 5
- Fonctionnement de la langue 5
- Prosodie 6

Modèle d'analyse du processus d'interaction 6

- Planification 6
- Gestion 7
- Analyse des fiches de réflexion 8
- Rôle de l'animateur dans la gestion du groupe 9

Exemples

- Exemples de fiches de réflexion 10

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **interaction**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :
   - *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, pages 1 et 2 du guide);*
   - *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 3 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :
   - *l'évaluation porte à la fois sur le produit (la discussion de groupe) et sur le processus (les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation des moyens utilisés pour participer à la discussion). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *aux pages 12 à 14 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :
   - *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 3 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
   - *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la discussion (pages 3 à 6 du guide);*
   - *étant donné que les élèves discutent d'un texte qu'ils connaissent tous, ils risquent de pouvoir s'exprimer plus spontanément;*
   - *le retour en grand groupe assurera une compréhension commune du récit;*
   - *les élèves pourront consulter le texte du récit et leur schéma narratif rempli au moment de la lecture;*
   - *un animateur préparera des pistes de discussion et assurera la bonne marche de la discussion;*
   - *tout comme la dernière fois, je filmerai leur discussion de groupe.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche) :*
   - *après la présentation de la tâche (pages 3 et 4 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 4 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *à la suite du projet de lecture, les élèves pourront communiquer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions à leurs camarades de classe;*
- *ils ont déjà réfléchi au texte et discuté de certains éléments en faisant le projet de lecture, ce qui leur donne un vocabulaire de base pour le projet d'interaction;*
- *la discussion de leurs réactions personnelles au récit permettra aux élèves de mieux connaître la façon de penser et les valeurs des autres membres du groupe;*
- *le fait de filmer leurs présentations orales pour les présenter à un public réel les motivera peut-être davantage à la tâche.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, les élèves se rappelleront les moyens dont ils disposent pour bien participer à une discussion. Ensemble, nous ferons un retour sur les principaux éléments du récit. Les animateurs reverront le* Rôle de l'animateur *(page 7 du guide) et prépareront des pistes de discussion à l'aide du matériel fourni aux pages 8 à 11 du guide (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de la discussion**, les élèves exprimeront leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions et les justifieront en se référant au récit ou à leurs expériences personnelles. Ils réagiront aussi aux interventions des autres élèves (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils exprimeront leurs réactions à la tâche et ils évalueront les moyens utilisés pour favoriser une participation efficace à la discussion (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les critères de notation pour le produit peuvent tous être observés à partir du visionnement des discussions de groupe. Quant aux résultats d'apprentissage reliés au processus, ceux qui ne pourront pas être observés de façon objective ne feront pas l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de discuter d'un récit narratif qui a piqué la curiosité des élèves risque de contribuer à les motiver à la tâche; la possibilité de discuter entre amis et de faire référence à son vécu rend aussi la communication plus réelle et signifiante;

- les attentes sont connues des élèves, ce qui leur permet d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait des projets semblables et qu'ils ont développé des stratégies cognitives et métacognitives pour réussir;

- le retour sur le projet de lecture, en fournissant une base de connaissances communes aux élèves, crée un climat sécurisant qui pourra favoriser la participation spontanée et augmenter leurs chances de réussite;

- la préparation des animateurs (consignes et pistes de discussion) devrait faire avancer la discussion et permettre à chaque élève de s'exprimer. Les pistes proposées à l'animateur sont variées et différentes des questions abordées dans le projet de lecture, ce qui devrait lancer aux élèves un nouveau défi. La vérification que l'enseignant fera des questions choisies par l'animateur devrait en assurer la diversité et l'intérêt, la clarté de la formulation ainsi que la pertinence aux résultats d'apprentissage visés;

- l'utilisation du texte et du schéma narratif devrait dissuader les élèves de vouloir mémoriser le texte; pour certains, ces outils pourront contribuer à contrer la nervosité;

- la fiche de réflexion devrait aider l'élève à identifier les points forts et les points faibles de sa participation et l'efficacité des moyens qu'il a utilisés. Il sera aussi amené à prendre conscience des aspects de la dynamique de groupe qui influencent sa réussite.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- les élèves ont déjà exploité ce texte dans le projet de lecture. Avant la discussion de groupe, je ferai avec eux un retour sur le schéma narratif du récit. Il est donc possible que les élèves abordent la tâche en pensant qu'ils n'y apprendront rien de nouveau; en la présentant, je devrais accentuer le fait qu'ils ont tous des points de vue différents et exprimeront sans doute des réactions variées basées sur leurs expériences personnelles;

- l'animateur, même s'il est bien préparé, aura-t-il l'expérience nécessaire pour respecter les consignes et pour surmonter les difficultés imprévues? Ou aura-t-il tendance à vouloir tout contrôler? Si en cours de route, je remarque que l'animateur rencontre des difficultés ou se comporte de façon inappropriée, je devrais intervenir pour rectifier la situation; je dois assurer que le comportement de l'animateur n'empêche pas un élève de réussir à la tâche;

- les participants ont déjà participé à des discussions de groupe, mais certains auront peut-être besoin d'aide et d'encouragement pour exprimer leur point de vue de façon claire et bien développée. Je devrais observer de près le fonctionnement de chaque groupe pour m'assurer que personne ne se sentira exclu;

- le fait d'être filmés, même s'ils en ont déjà fait l'expérience, peut rendre certains élèves plus nerveux et affecter leur réussite; d'autres, par contre, seront d'autant plus motivés à réaliser la tâche.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de l'interaction

· Traitement du sujet

- Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions face au récit narratif en fournissant une explication, en faisant référence au texte ou en établissant des liens avec leurs expériences personnelles.

- Certains élèves manquent de vocabulaire pour préciser leurs réactions et fournissent des détails vagues pour les expliquer. Je devrais présenter des exemples et des contre-exemples pour aider les élèves à reconnaître des sentiments expliqués de façon explicite et des opinions bien appuyées. Je pourrais profiter aussi d'autres occasions pour amener les élèves à réagir en exprimant leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions et pour les encourager à le faire de façon plus précise, approfondie et réfléchie. En faisant un modelage, j'attirerais leur attention aux expressions utiles pour mieux décrire leurs réactions personnelles.

- D'autres élèves présentent peu d'opinions même quand l'animateur les invite à intervenir. Je devrais explorer pourquoi cela se produit afin de trouver des solutions. Dans cette situation évaluative, est-ce que l'élève a fait une lecture trop superficielle du récit? Aurait-il des difficultés à établir des liens entre le texte et son vécu? Est-ce qu'il manque de vocabulaire pour s'exprimer? Serait-il trop timide? Est-ce qu'un autre membre du groupe a tout dit? Dans ce dernier cas, je pourrais demander à l'animateur de varier l'ordre des interventions en réponse à chaque question posée.

· Fonctionnement de la langue

- L'analyse du **vocabulaire** utilisé dans les discussions de groupe m'indique que la majorité des élèves utilise un vocabulaire général mais pertinent à la discussion d'un texte narratif; ex. : « *suspense, aventure, mystère...* ». Ils emploient une variété d'expressions appropriées pour communiquer leurs réactions, sans toutefois identifier leurs sentiments de façon assez précise. On y retrouve quelques expressions idiomatiques et de rares anglicismes lexicaux. Malgré de nombreuses interruptions pendant la discussion, je ne remarque pas d'expressions d'usage pour reprendre la parole; en situation d'apprentissage, je devrais leur faire découvrir certaines de ces expressions utiles.

- La plupart des élèves utilisent généralement des structures de **phrases** complètes et variées qui respectent la syntaxe française. Les anglicismes syntaxiques sont rares. Certains élèves utilisent de façon efficace des marqueurs de relation variés pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases. D'autres se limitent au choix de quelques locutions usuelles; ex. : « *et, puis, mais, parce que, si...* » et n'établissent pas de relations entre les phrases. C'est un aspect que je pourrais relever en visionnant les discussions de groupe avec les élèves. Je devrais signaler les interventions où l'utilisation d'une variété de marqueurs de relation permet à l'élève de mieux préciser sa pensée.

- Quant au respect des **mécanismes de la langue** dans le contexte de la communication orale, la majorité des élèves accorde bien le déterminant et l'adjectif avec le nom, choisit les prépositions appropriées, emploie bien les pronoms personnels compléments (bien choisis et bien placés dans la phrase) et maîtrise le choix des temps du verbe et la conjugaison. On y trouve parfois des erreurs dans l'accord du sujet et du verbe, dans le choix de l'auxiliaire avec les verbes pronominaux et dans l'utilisation du conditionnel. Même si ces deux derniers éléments sont à maîtriser à un niveau supérieur à la 6e année, je pourrais sensibiliser les élèves à ces difficultés en leur présentant de bons modèles.

· **Prosodie**

- Dans l'ensemble, les élèves communiquent de façon à ce que les membres du groupe les comprennent. Cependant, ils n'ajustent pas toujours le volume de la voix en fonction des exigences d'un enregistrement sur caméscope. Le visionnement de leurs discussions de groupe leur permettra de constater ce problème. Les élèves font la plupart du temps les liaisons les plus courantes et utilisent une prononciation et une intonation appropriées. Dans certains cas, je devrais apporter des correctifs à une prononciation à l'anglaise. Je pourrais aussi, en analysant la vidéo avec eux, relever des exemples où l'intonation a bien servi à souligner le sens du message. Les élèves verront aussi, par la même occasion, les difficultés de compréhension causées par un volume inégal ou par un débit trop rapide ou trop hésitant.

Modèle d'analyse du processus d'interaction

· **Planification**

- Les élèves ont participé à l'établissement des règles de fonctionnement des groupes de discussion en faisant un retour sur leurs expériences antérieures. En discutant avec les élèves en grand groupe, je ne peux pas observer comment chaque élève fait appel à ses connaissances du processus d'interaction. Je dois plutôt observer quelques élèves à la fois dans différentes situations d'apprentissage et d'évaluation. En faisant un retour sur le projet d'interaction, je pourrais demander aux élèves de s'autoévaluer en ce qui a trait aux consignes établies au départ pour qu'ils prennent conscience des liens entre le processus de la planification et le processus de la gestion.

- Le *Rôle de l'animateur* et la *Feuille de route de l'animateur* ont contribué à la préparation de l'animateur. Toutefois, en visionnant les discussions de groupe, je remarque que l'ordre des questions n'a pas toujours facilité l'élaboration des réponses. Lors d'une autre activité semblable, je pourrais demander aux animateurs de regrouper les questions du même type : dans ce cas-ci par exemple, les questions de réaction au récit, les questions de réaction au comportement des personnages et finalement, les autres questions de réaction; ex. : pour parler de leurs valeurs, de situations semblables qu'ils ont vécues, etc. Je devrais aussi vérifier de plus près les questions élaborées par l'animateur lui-même. Par exemple, dans le dernier modèle de rendement présenté dans les *Exemples de travaux d'élèves* (voir la page 23), la question 1 étant formulée de façon imprécise pourrait mener à des réponses vagues ou à des réponses qui rendraient la question 3 ou 4 inutile; dans le même exemple à la page 24, la question 2 étant fermée encourage l'élève à répondre en un ou deux mots sans fournir d'explication.

- Le retour en grand groupe sur les principaux éléments du récit a établi une base de connaissances communes et a fait ressortir le vocabulaire relié au récit : les élèves ont fait preuve d'une bonne compréhension du récit et ont utilisé des mots appropriés pour discuter d'un texte narratif. Cette activation de connaissances antérieures a probablement servi à sécuriser les élèves et à augmenter les chances de réussite.

· **Gestion**

- Les exemples présentés dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* (*Exemples de travaux d'élèves*, pages 32 à 39) démontrent que certains élèves disposent d'un éventail de moyens pour participer de façon efficace à une discussion de groupe. Je remarque que les animateurs utilisent une plus grande variété de stratégies d'intervention. Je pourrais m'en servir comme modèles pour développer une meilleure conscience des stratégies possibles chez les autres participants.

- Pour mettre en évidence les stratégies d'intervention utiles en projet d'interaction, je pourrais construire un tableau à partir des moyens utilisés par les élèves (voir la section *Exemples de travaux d'élèves*). En faisant cela, je dois agir comme quelqu'un qui les aide à bâtir leurs connaissances, et non comme quelqu'un qui transmet des connaissances.

Exemple :

Stratégies d'intervention	
pour assurer la compréhension	- reformuler la question ou l'information - ajouter un exemple
pour encourager la participation	- résumer les idées exprimées et y ajouter une question - demander si les autres sont d'accord avec l'opinion de X
pour susciter une réponse développée	- poser des questions (pourquoi, comment, etc.) - proposer un exemple concret à discuter
pour appuyer et encourager	- dire : « Je suis d'accord avec… »; « Je pense la même chose que… » - démontrer son accord par des gestes (hocher la tête…) - poser des questions pour démontrer son intérêt - partir de l'idée d'une autre personne pour y ajouter un autre point
pour accentuer le sens du message	- utiliser l'intonation - employer des gestes, des expressions du visage
pour montrer le respect	- écouter attentivement - ne pas interrompre, attendre son tour - ne pas dominer, donner la chance à tout le monde de participer
pour montrer son désaccord	- dire : « Je ne suis pas d'accord avec… »; « Je n'ai pas la même opinion que… »
etc.	etc.

- On peut remarquer qu'au fur et à mesure que la discussion avance, la participation des élèves s'améliore. Avant de s'exprimer spontanément de façon réfléchie, ils mettent un peu de temps pour se sentir à l'aise dans cette situation de groupe et devant la caméra.

- Dans la *Fiche de réflexion sur la discussion*, les élèves évaluent leur participation à la discussion. La section *Illustration du processus – stratégies de gestion*, présente quelques exemples de ces fiches *(Exemples de travaux d'élèves*, pages 36 à 39). Je vois que les élèves sont conscients de ce que l'expérience leur a apporté, des difficultés éprouvées, de l'utilité de disposer de quelques notes (le schéma narratif), de la dynamique de groupe et du rôle que chacun doit y jouer.

· **Analyse des fiches de réflexion**

- Dans l'ensemble, je peux voir que les élèves accordent de l'importance à cette étape du projet d'interaction : l'analyse de leur réussite et des facteurs qui l'influencent. Ils ont pris le temps de répondre aux questions de façon réfléchie.

- Plusieurs exemples de la fiche de réflexion sont présentés dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* et discutés ci-dessus dans l'analyse de la gestion. En revoyant l'ensemble des fiches de réflexion, je remarque quelques réponses qui pourraient me servir lors de la planification d'une activité semblable (voir les exemples 1 et 2 des *Exemples de fiches de réflexion* à la page 10, à la fin de cette section).

  · Dans l'exemple 1, l'élève remarque que la discussion ne l'a pas vraiment aidé à mieux comprendre le récit parce que tout le monde était d'accord avec lui (question 1). Il montre cependant à la question 2 qu'il y avait assez de divergence d'opinion pour maintenir son intérêt. En préparant d'autres projets d'interaction, je devrais m'assurer que le sujet proposé permet l'expression de points de vue différents, une meilleure compréhension, ou encore, une réflexion approfondie. De cette façon, l'élève donne davantage de valeur à la tâche.

  · L'élève du deuxième exemple affirme qu'il comprenait « *déjà très bien l'histoire* » (question 1). Ce qui l'a vraiment intéressé, c'est le fait que quelqu'un allait regarder le film de sa discussion de groupe. Ce commentaire confirme pour moi le fait que toute tâche d'apprentissage et d'évaluation est plus signifiante s'il s'agit d'un projet de communication réelle/ authentique.

- **Rôle de l'animateur dans la gestion du groupe**

  - **Commentaires généraux**

    - L'animateur a un rôle primordial à jouer dans la création d'une dynamique de groupe qui favorise l'interaction. Les résultats d'apprentissage au niveau de la gestion présentent à tous les élèves des moyens à utiliser pour intervenir de façon efficace dans une discussion de groupe. Certaines de ces stratégies sont particulièrement pertinentes au rôle de l'animateur qui est en quelque sorte responsable de la gestion du groupe. Dans les *Exemples de travaux d'élèves*, malgré quelques comportements inappropriés, l'animateur a généralement utilisé plusieurs stratégies efficaces pour gérer la discussion de groupe.

    - Le rôle de l'animateur consiste à faire avancer la discussion, tout en demeurant discret. Par exemple : il n'est pas le premier à exprimer son opinion, il fait respecter les règles établies d'un simple geste ou regard; il s'assure que chacun a la chance de parler tout en encourageant l'interaction spontanée; il tente de donner la parole à une personne différente chaque fois que le groupe aborde un nouvel aspect du sujet. Il est évident que le rôle de l'animateur est complexe. Il doit avoir l'occasion de s'exercer et de s'évaluer afin de développer les stratégies de gestion nécessaires.

  - **Analyse d'un contre-exemple**

    - Il suffit parfois d'une gestion malhabile de la discussion de groupe pour influencer le rendement de plusieurs participants. L'importance du processus dans la réussite (ou non-réussite) du produit est bien soulignée dans l'extrait d'une discussion de groupe qui se trouve sur la vidéocassette accompagnant ce document. L'enseignant pourra visionner cet extrait enregistré après les modèles de rendement sous le titre *6e année, Interaction, Notes pédagogiques, Exemple particulier*.

    - Dans cette discussion de groupe, je remarque que l'animateur ne prend pas toujours son rôle au sérieux. Il coupe souvent la parole aux membres du groupe sans leur donner le temps de développer leurs pensées. Après avoir posé sa question, il donne trop souvent la parole à l'élève C. Ce dernier présente des réponses bien développées de façon à ce que les autres élèves ne trouvent rien à y ajouter. L'élève B commente bien la situation quand il dit *« J'sais pas. C'est pas mal les mêmes réponses. »*. Il faudrait que l'animateur sache qu'il peut intervenir pour que chaque participant ait une chance égale de parler. Dans cet exemple, le rendement 1 de certains membres du groupe est peut-être dû à l'absence d'une gestion efficace.

Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Pas vraiment parce que tous le monde était d'acord avec moi.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Être avec autres personne des fois avoir des different opinion.

Exemple 2

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Non, pas vraiment je comprenais déja très bien l'histoire.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

J'ai aimé être filmer et le faire pas juste pour rien, et il y aurra quelqu'un qui va actuellement nous regarder.

DATE DE RETOUR

F255 O

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

0 1620 1187 0241